

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2012

Tereza MIHALOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**VYUŽITÍ METOD A TECHNIK DRAMATICKÉ
VÝCHOVY K POCHOPENÍ LITERÁRNÍHO TEXTU**

**USING METHODS AND TECHNIQUES OF CREATIVE
DRAMA EDUCATION
TO UNDERSTANDING OF LITERARY TEXTS**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:

doc. Mgr. Radek Marušák

Autorka diplomové práce:

Tereza Mihalová

Studijní obor:

učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia:

kombinovaná

Diplomová práce dokončena:

červen 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma využití metod a technik dramatické výchovy k pochopení literárního textu vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Chomutově dne

Podpis:

Ráda bych poděkovala panu doc. Mgr. Radkovi Marušákovi a celému oddělení dramatické výchovy za inspirativní tři roky studia této specializace. Také děkuji své rodině a kolegům za nesmírnou trpělivost a neutuchající podporu.

Anotace:

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi využití metod a technik dramatické výchovy k pochopení literárního textu při výuce žáků zejména na prvním stupni základní školy se zřetelem k podpoře jejich čtenářství. V první, teoretické části práce jsou vymezeny základní pojmy: literatura, čtenářství a jejich význam pro člověka; literární a dramatická výchova (včetně jejích metod) a jejich možná setkávání při výuce. Dále se teoretická část zabývá použitím literárního textu jako námětu pro přípravu literárně-dramatických lekcí, včetně strukturované dramatické práce. Praktická část je zaměřena na konkrétní návrhy tří dramaticko-výchovných lekcí s využitím literárního textu jako předlohy, z nichž dvě byly zrealizovány a zhodnoceny z hlediska dosažení stanovených cílů. Potvrzuje, že využití metod a technik dramatické výchovy má ve výuce literární výchovy své opodstatnění.

Klíčová slova: dramatická výchova, školní vzdělávací program, metody a techniky dramatické výchovy, příprava lekce, prožitek, kooperativní učení, umělecký text

Abstract:

This diploma thesis concerns possibilities of using drama methods and techniques for understanding of literary texts within primary school education, with special emphasis on supporting pupils' reading. In its first theoretical part the basic terms are defined, such as literature, reading and their importance for a human; Literary Education and Drama Education (including its methods) and their possible meetings in the educational process. Furthermore, the theoretical part deals with use of a literary text as a theme for a preparation for creative drama lessons, including drama structuring. The practical part is focused on three specific proposals for drama lessons with using literary texts. Two of them were carried out and evaluated with respect to the predetermined goals. It affirms that the application of drama methods and techniques within classes of literature and reading is justified.

Keywords: Drama Education, School Work System of Education, drama methods and techniques, preparation for a lesson, individual experience, learning through co-operation, a literary text

Obsah:

<u>TEORETICKÁ ČÁST</u>	8
Úvod	8
1. Literatura, literární výchova a čtenářství	9
1.1 Význam literatury v životě člověka	9
1.2 Význam literatury ve výchově a vzdělávání dětí	11
1.3 Co je to literární výchova, její cíle a obecné principy vyučování	12
1.4 Čtenářství	15
1.4.1 Vývojové etapy četby dítěte s ohledem zejména na mladší školní věk	17
1.4.2 Další ovlivňující činitele	22
2. Dramatická výchova	26
2.1 Dramatická výchova jako předmět a její principy (s ohledem na obecné principy moderního vyučování)	26
2.1.1 Zařazení dramatické výchovy v současném systému základního vzdělávání	29
2.2 Metody a techniky dramatické výchovy (opět s ohledem na obecné principy moderního vyučování)	31
3. Setkávání literární a dramatické výchovy	44
3.1 Co mají literární a dramatická výchova společného	44
3.2 Psychodidaktická východiska pro užití metod dramatické výchovy v hodinách literární výchovy	46
3.3 Volba literární předlohy a její zpracování	48
3.4 Struktura jednotky	50
3.5 Strukturovaná dramatická práce podle literární předlohy	52
<u>EMPIRICKO-DIDAKTICKÁ ČÁST</u>	56
1. „Kryštofe, neblbni a slez dolů!“ (Iva Procházková)	56
1.1 Úvod, kontext	56
1.2 Rozbor díla se zaměřením na hledání témat a dramatické hledisko	57
1.3 Návrh literárně-dramatické lekce (strukturované drama)	65
1.3.1 Cíle projektu	65
1.3.2 Časový plán	67
1.3.3 Pomůcky	68
1.3.4 Plánované metody a formy práce	68
1.3.5 Scénář lekce	68
1.4 Závěr/očekávání	76
2. „Sísa Kyselá“ (Martina Drijverová)	78
2.1 Úvod, kontext	78
2.2 Rozbor díla se zaměřením na hledání témat a dramatické hledisko	79
2.3 Návrh literárně-dramatické lekce	83
2.3.1 Cíle projektu	83
2.3.2 Časový plán	85
2.3.3 Pomůcky	85
2.3.4 Plánované metody a formy práce	86

2.3.5	Scénář lekce	86
2.3.6	Průběh lekce, reflexe činností	92
2.3.7	Sebereflexe, návrh změn	97
2.4	Závěr	97
3.	„Růženka, ta má nápady“ (Christine Nöstlingerová)	98
3.1	Úvod, kontext	98
3.2	Rozbor díla se zaměřením na hledání témat a dramatické hledisko	99
3.3	Návrh literárně-dramatické lekce	100
3.3.1	Cíle projektu	100
3.3.2	Časový plán	101
3.3.3	Pomůcky	102
3.3.4	Plánované metody a formy práce	102
3.3.5	Scénář lekce	102
3.3.6	Průběh lekce, reflexe činností	107
3.3.7	Sebereflexe, návrh změn	110
3.4	Závěr	111
	Závěr	113
	Použitá literatura a prameny	114
	Přílohy	
	Obrázek 1	1
	Text 1	2
	Vyprávění 1	4
	Text 2	5
	Vyprávění 2	6
	Text 3	7
	Obrázek 2	8
	Text 4	9
	Text 5	10
	Ukázky z prací žáků	11
	Fotografie z průběhu lekce	13

Úvod:

Tímto tématem jsem se rozhodla zabývat proto, že pro mne osobně je četba a únik do světa literatury jednou z možností objevovat svět, porovnávat své názory s jinými a cítit se součástí celku, lidské společnosti – a to již od dětství.

Stále častěji slyšíme (a výsledky v mezinárodních srovnávacích testech to potvrzují), jak čtenářská gramotnost českých dětí upadá, stejně jako jejich spontánní zájem o četbu. Domnívám se, že pokud člověk neobjeví zálibení v literatuře a knihách již v dětství, později nalézá cestu obtížněji, nebo úplně ztrácí potřebu číst – a spolu s ní velkou životní radost, inspiraci či možnost úniku do světa fantazie. Rozvinuté čtenářství je též důležité pro celoživotní vzdělávání, neboť většina pramenů je právě v písemné formě. Výchova a motivace k celoživotnímu vzdělávání je pak jedním z úkolů pedagogů na všech stupních vzdělávání.

Proto považuji za důležité objevovat nejrůznější cesty, které mohou podpořit rozvoj dětského čtenářství a prožitek z četby, z nichž jednu jsem se rozhodla prozkoumat ve své práci. Doufám, že by tato práce mohla být inspirací pro kolegy z řad široké pedagogické veřejnosti.

Cíle:

V teoretické části:

- Pojmenovat důvody, proč může být četba literárních textů přínosem pro každého člověka a proč je tedy žádoucí podporovat zájem o ni u žáků základní školy.
- Uvést metody a techniky dramatické výchovy; zjistit, čím mohou přispět rozvoji dětského čtenářství a zájmu dětí o literární text.
- Zjistit, jak se mohou dramatická a literární výchova vzájemně doplňovat a obohacovat.

V praktické části:

- Sestavit několik literárně-dramatických lekcí pro žáky 1. stupně základní školy podle různých literárních textů a ukázat možný způsob využití literárního textu v přípravě těchto lekcí.
- Prakticky vyzkoušet, že některé z těchto lekcí lze aplikovat při výuce na 1. stupni základní školy a ověřit tak, že užití metody a techniky dramatické výchovy přispívají k lepšímu pochopení literárních textů a také k rozvoji dětského čtenářství (resp. zájmu dětí o četbu literárních textů).

TEORETICKÁ ČÁST

1. Literatura, literární výchova a čtenářství

1.1 Význam literatury v životě člověka

V této části se pokusím pojmenovat důvody, proč by každý učitel 1. stupně základní školy měl dbát na to, aby ve svých žácích povzbudil zájem o literární texty a vychoval z nich čtenáře, kteří nejen rozumí tomu, co čtou (z hlediska funkční čtenářské gramotnosti), ale dokážou o tom uvažovat v různých souvislostech a nacházejí přesahy významů literárních děl do svého vlastního života. Pak teprve mohou žáci najít skutečný celoživotní zájem o literaturu a objevovat v její četbě smysl a estetický zážitek.

Umění a kultura jsou nedílnou složkou každé lidské společnosti a také podle míry jejich rozvoje historikové či sociologové hodnotí její vyspělost. Součástí této kultury je též literatura jako jeden z estetických oborů, jejichž prostřednictvím člověk zaujímá vztah ke světu kolem sebe. „Zvláště bohatě se lidské schopnosti projevují v tom, že k věcem, jež nás obklopují, k přírodě, k lidem, k lidským osudům zaujímáme citový nebo hodnotící vztah, že je posuzujeme co do jejich vlastností, co do jejich krásy, že si je osvojujeme esteticky (estetika – věda o kráse).“⁽¹⁾

Každý člověk má potřebu a právo prožívat estetické zážitky – protože se však liší vnímání a myšlení od člověka k člověku, různí se i náš pohled na to, co je a co není krásné. „Estetické zážitky jsou vlastní všem lidem. Mají však množství podob, jsou závislé na zvláštěnostech jednotlivců a jejich životních zkušenostech, na rozličných tradicích vkusu, na historickém stupni vědomostí a představ.“⁽²⁾ A proto pro účely této práce musíme uvažovat také o stupních psychosomatického vývoje dětského čtenáře (viz dále 1.3.1), stejně jako o individuálních rozdílech mezi dětmi, abychom takovýto estetický zážitek, který je zásadním pro utvoření celoživotního vztahu k četbě a literatuře, dětem umožnili zakusit – výběrem přiměřeného literárního textu a vhodných metod a technik.

Četba provází člověka celým jeho životem, bohužel ne každému člověku skýtá možnost vnímat takový estetický zážitek, o kterém jsme hovořili. V dnešním (technickém) světě bohatém na (leckdy agresivní a snáze či rychleji dostupné) obrazně-vizuální či

1) VODIČKA, Felix. *Svět literatury*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 11.

2) tamtéž, s. 12.

auditivní podněty vyhledávají mnozí lidé jiné druhy estetických prožitků, neboť nenašli svou cestu k umělecké literatuře a literárnímu textu. Tito lidé mohou být plně gramotní, společensky úspěšní, ale přesto nemají zájem o četbu, stali se z nich – podle M. Havlínové – „programoví nečtenáři“, dobrovolně se zřekli tohoto typu uměleckého ozvláštnění světa, neboť považují reálný svět (svůj svět) za zajímavější a důležitější, neuvědomují si, že své vnímání a prožívání ochuzují³⁾. A proto považují za důležité, abychom při svém pedagogickém působení dětem tuto cestu ke kráse a k prožitku ukázali - jakkoli si uvědomuji, že právě tato cesta nebývá tou nejkratší či nejrychlejší.

O dalším z významů literatury hovoří též M. Havlínová: „Člověk, který si klade otázky, potřebuje dostat odpovědi. Koho se má zeptat? Nejlépe druhého člověka. A tak se pouští do rozhovoru. S partnerem, s přítelem, s otcem, s odborníkem. Ale také s autorem. Pouští se do rozhovoru už od dětství, protože tehdy se ptá každý. I ten, kterému je v pozdějším, dospělém věku zdánlivě všechno jasné, nebo i ten, kterého už nic nového nezajímá.“⁴⁾ Podněcovat takovýto rozhovor s autorem (uměleckého) literárního textu je tedy právě v dětství velice přínosné. V hodinách literární výchovy pak nejde v první řadě o technicky zvládnuté hlasité předčítání (na něž se někdy ve školní praxi pedagogové zaměřují nejvíce), ale zejména o zprostředkování citového prožitku a estetického zážitku, který může být podmíněn i „rozhovorem“ s autorem – objevováním společných otázek a odpovědí. Odpovědi, které pomohou formovat náš vlastní vztah ke skutečnostem či k literárnímu umění.

Také nesmíme zapomínat, že fikce obsažená v literatuře může člověku umožnit prožít to, co by za normálních okolností (v realitě) prožít z nejrůznějších důvodů (fyzický či sociální handicap, kritické životní situace) nemohl. „... Četba beletrie, krásné literatury, nějakým způsobem kompenzuje, vyrovnává to, čeho se člověku v dané situaci nedostává, co postrádá. Kompenzace znamená česky doplnění – krásná literatura tedy umožňuje člověku doplnit a naplnit jeho neuspokojené potřeby.“⁵⁾ Pokud dítě či dospělý člověk tuto funkci literatury pro sebe objeví, může nacházet v četbě únik z momentální neuspokojivé životní situace – uspokojovat své (z nejrůznějších důvodů nenaplněné) potřeby četbou. Haman

3) podle HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*. Praha: Albatros, 1987, s. 16.

4) tamtéž, s. 11.

5) HAMAN, Aleš. *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel, 1991, s. 7.

dále uvažuje o podnětech, které člověka vedou ke styku s uměleckým literárním dílem: *potřeba sebeuvědomění* (snaha vyznat se v sobě samém; před vážnými životními rozhodnutími, při bilancování dosavadních činů), *nebo sebezapomnění* (při prožívání bolesti, strachu, nejistoty, při únavě či stresu, snaha uniknout od toho, odpoutat se)⁶⁾.

1.2 Význam literatury ve výchově a vzdělávání dětí

Kromě těchto výše zmíněných obecnějších významů literatury slouží četba (uměleckých) textů ve výchově a vzdělávání taktéž k rozvoji čtenářské gramotnosti (porozumění přečtenému textu, pochopení významu a jeho kritického posouzení), jež je klíčovou dovedností a otevírá člověku cesty k dalšímu vzdělávání a rovněž růstu aktivní i pasivní slovní zásoby. Člověk s rozvinutou slovní zásobou je pak schopen lépe komunikovat, ať již ústně v běžných sociálních situacích, či písemně (např. v úředním styku). Umí přesně vyjádřit podstatu zamýšleného sdělení a volí k tomu vhodné prostředky. Prostřednictvím (nejen) příběhové literatury dochází také k lepšímu pochopení vztahů či motivů jednání osob v nejrůznějších situacích, což přispívá k našemu lepšímu fungování mezi ostatními lidmi.

Četbou lze rozvíjet i některé důležité psychické funkce, jako např. paměť či zejména představivost. Rozvoj představivosti pak přispívá k rozkvětu tvořivosti, jež je jedním ze základních principů současných trendů ve vzdělávání (např. též dramatické výchovy, jejímiž metodami se tato práce zabývá). Tedy nejen pomocí myšlení překonáváme problémy, ale při jejich řešení do značné míry potřebujeme i schopnost vytvářet si názorné obrazy (představy). „*Paměťové představy jsou vybavením z paměti obrazů, věcí či událostí, tak jak jsme je dříve vnímali. Naproti tomu fantazijní představy jsou obrazy, které vytvářejí či produkují něco relativně nového, co jsme nevnímali přesně v té podobě. Fantazie (též obrazotvornost) je psychický proces, ve kterém vytváříme relativně nové představy. Není to vytváření „z ničeho“, základem je vždy naše zkušenost, vjemy a paměťové představy. Imaginativní procesy se zdaleka neomezují na oblast umění a citového prožívání; mají podstatný význam při řešení mnoha druhů problémů, kde nevystačíme se samotnou propoziční reprezentací, se slovním myšlením.*“⁷⁾ Je tedy zřejmé, že rozvojem představivosti a obrazotvornosti, například prostřednictvím krásné literatury či dramatické výchovy (či užitím jejich kombinace), umožníme našim žákům mimo jiné také

6) podle HAMAN, Aleš. *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel, 1991, s. 7.

7) ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 88.

lépe rozvíjet kompetence k řešení problémů (podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – dále jen RVP ZV).

Četba vhodné literatury pomáhá čtenáři utvářet si zdravý žebříček hodnot, na základě konkrétních příkladů pomáhá pochopit, jaké jednání je správné. Literatura umožňuje čtenáři odhalit motivy jednání různých postav, a tak může přispívat k jeho toleranci vůči druhým lidem. Přes fikci obsaženou v literárním příběhu může dítě též porovnávat své názory a postoje s někým jiným.

Ačkoliv tato práce nemůže postihnout všechny významy literatury a četby, ještě zmiňme na závěr nezanedbatelnou funkci relaxační a zábavnou – dětem může literatura pomoci naplnit volný čas smysluplně – a tím přispět k prevenci sociálně-patologických jevů.

1.3 Co je to literární výchova, její cíle a obecné principy vyučování

Se zavedením RVP ZV (a jeho transformací do školních vzdělávacích programů) dochází všeobecně ke změně koncepce vzdělávání, což se odráží také do pojetí literární výchovy. V novém pojetí vzdělávání již nejde v první řadě o znalosti, ale o rozvoj celkové osobnosti dítěte – nejen ve sféře poznatkové (kognitivní) s důrazem na schopnost poznatky samostatně získávat a zpracovávat, ale nově také (se stejnou důležitostí) v oblasti afektivní, v oblasti postojů a hodnot. V novém pojetí vzdělávání je též důležitý integrující princip – odrážející se jednak v integraci vlastních zkušeností dětí do procesu vzdělávání a naopak v sepnutosti vzdělávání s běžným životem, tak v prolínání poznatků z jednotlivých vzdělávacích oblastí. „RVP ZV vychází z nového pojetí základního vzdělávání, funkcí a klíčových cílů školy, pojetí kvalitní školní výuky a strategií učení. Jde zejména o změnu v hierarchii cílů vzdělávání – namísto tradiční triády vědomosti, dovednosti, návyky s důrazem na paměťové osvojování velkého množství poznatků v hotové podobě má nyní jít o všestrannou kultivaci dětské osobnosti, o celistvý rozvoj v oblasti kognitivní (nejen získávání poznatků, ale také/především získávání nástrojů pro poznávání, rozvoj myšlenkových operací, zejména vyšších úrovní myšlení), v oblasti kompetencí, postojů a hodnot.“⁽⁸⁾

8) SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005, s. 22.

V RVP ZV můžeme nalézt literární výchovu jako součást vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace, obor český jazyk a literatura (ostatně nejinak tomu bylo před jeho vymezením). „Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání.“⁹⁾

Tento vzdělávací obor je rozčleněn do tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Podle tohoto kurikulárního dokumentu (RVP ZV), který byl důležitou součástí dlouho plánované reformy školství po roce 1989, by se žáci ve složce literární výchova měli seznámit s různými literárními žánry, postihnout jejich odlišnosti a umělecké záměry autora a umět sdělit své názory o přečteném textu. Další důležité dovednosti, které by žáci vzdělávání podle RVP ZV měli získat, jsou schopnost odlišit skutečnost od fikce, získávání a rozvíjení čtenářských návyků, schopnost recepce (vnímání), interpretace (vlastního pochopení a výkladu) a produkce (vytvoření) literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivňovat jejich postoje (životní hodnotovou orientaci) a obohacovat jejich duševní život.

Autoři RVP ZV v této kapitole přímo zmiňují doplňující vzdělávací oblast dramatické výchovy (vymezeno dále v tomto textu) jako způsob vhodný k rozvíjení verbální i neverbální komunikace. V této diplomové práci bych chtěla pojednat také o tom, že dramatická výchova není pouze nástrojem k rozvoji komunikačních dovedností (čili vhodnou součástí složky „komunikační a slohová výchova“), ale též může sloužit k lepšímu pochopení literárního textu (a to zejména ve smyslu prohloubení prožitku – např. užitím aktivizujících a kooperativních metod, jež jsou dramatické výchově vlastní – a nastavením různých úhlů pohledů na nastolenou situaci).

Očekávané výstupy v oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve složce literární výchova jsou vymezeny pro 1. stupeň základních škol RVP ZV takto:

1. období (1. – 3. ročník):

- žák - čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku
- vyjadřuje své pocity z přečteného textu

9) Výzkumný ústav pedagogický v Praze, *RVP pro ZV*, Praha: VÚP, 2005, s. 20.

- rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění
- pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

2. období (4.-5. ročník):

- žák
- vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je
 - volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma
 - rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů
 - při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy

Jako vhodné učivo k dosažení vzdělávacích cílů je v RVP ZV stanoveno:

- poslech literárních textů
- zážitkové čtení a naslouchání
- tvořivé činnosti s literárním textem (přednes, volná reprodukce, dramatizace, výtvarné činnosti)
- základní literární pojmy

Všechny tři složky vzdělávací oblasti jazyk a jazyková výchova by se měly vyučovat v součinnosti, neboť jejich obsahy spolu neoddělitelně souvisejí. „Protože literatura je umění slova, neobejde se teorie literární výchovy při řešení otázek osvojování literatury bez opory o jazykovědu, např. v otázkách vztahu jazyka ke skutečnosti, slovní zásoby, stylu, sémantiky.“¹⁰⁾

Má-li žák porozumět literárnímu textu, procítit jej a vyjadřovat své pocity, tvořivě s textem pracovat, všimnout si žánrových rozdílů textů a osvojit si elementární termíny z literární teorie, musí především texty číst – úkolem učitele na prvním stupni základní školy tedy je předkládat žákům nejrozmanitější literární texty, ale také volit takové metody a strategie vyučování, které žáky od čtení minimálně neodradí, nebo spíše díky kterým si žáci četbu oblíbí. „Jádrem literárního vzdělávání je samotná četba. I literárně teoretické a literárně historické poznatky jsou abstrakcí konkrétních literárních děl a nemohou fungovat bez nich, bez jejich znalosti, mimo kontext jejich četby.“¹¹⁾

10) CENEK, Svatopuk. *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN, 1979, s. 13.

11) HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace*. Jinočany: H & H, 2007, s. 12.

A. Tomková hovoří též o pojmu „*výchova slovesným uměním*“¹²⁾ jako o terminologicky přesnějším synonymu tradičního označení „literární výchova“. Dále zdůrazňuje, že již od 1. ročníku základní školy je vhodné sepletí literární a dramatické výchovy k rozvoji čtenářství. Úkoly této složky vzdělávacího oboru český jazyk a literatura v jeho složce literární výchova pak autorka vidí „*ve dvou základních dimenzích: jde o vytváření vztahu k literatuře a výchovu literaturou. Pozitivní vztah k umělecké literatuře umožní dítěti nejen pochopit děj a jednání hrdinů, umožní mu také vnímat a rozvíjet jazykovou kulturu, bude mu nabízet nekonečné množství estetických prožitků a obrazů ze života člověka.*“¹³⁾

1.4 Čtenářství

Čtenářem je každý, kdo umí číst a rozumí tomu, co přečetl - v České republice by tedy fakticky měli být čtenáři všichni absolventi základní školy. Nepochybuji o tom, že písmena rozpozná a techniku čtení skutečně ovládá každý absolvent základního vzdělávání, avšak mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání často ukazují na špatnou úroveň čtenářské gramotnosti (nejen u nás), ačkoliv v dnešní společnosti je potřeba vyhledávat informace a správně jim rozumět velmi důležitá. „*Výsledky mezinárodních šetření tedy odkryly problém, který sice někteří odborníci možná předpokládali, ale obecně se o něm nehovořilo. Totiž, že dobrá úroveň čtení ještě neznamená adekvátně rozvinutou dovednost funkčně čtení využívat, a tedy pracovat s textem ve smyslu získávání a zpracování informací.*“¹⁴⁾

Funkční čtenářská gramotnost umožňuje člověku být úspěšný ve společenském i pracovním životě a dovoluje mu nadále se celoživotně vzdělávat. Bez porozumění textu, jenž je ve většině případů nositelem informace pro studenta, zůstává tato důležitá součást života nenaplněna. Bez správného přečtení a porozumění textu je žák méně úspěšný i v dalších vzdělávacích oblastech, např. pokud v matematice neporozumí zadání či slovní úloze, nemůže uspět při jejím řešení. Nízkou čtenářskou gramotnost zkoumají odborníci na vzdělávání jako závažný nedostatek s cílem jej kompenzovat, vzniká tak řada projektů podporujících četbu (např. Noc s Andersenem, Mezinárodní den dětské knihy,

12) TOMKOVÁ, Anna. *Literární výchova v prvním ročníku*. In: WILDOVÁ, Radka a KŘIVÁNEK, Zdeněk a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: UK, 1998, s. 120.

13) tamtéž, s. 120.

14) WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: UK, 2005, s. 6.

metodická podpora učitelům ze strany České školní inspekce apod.), avšak domnívám se, že pokud někteří učitelé na základních školách budou k výuce čtení a literární výchovy nadále volit metody zaměřené na transmissi poznatků, na pasivitu žáků, na tréninku techniky čtení místo metod aktivizujících, metod tvořivého učení či kooperativních forem výuky, nedojde v tomto ohledu k velkým změnám. „*I když ve světě i u nás existují projekty na rozvoj čtenářství..., internet a virtuální světy jsou stále lákavější než časově i mentálně náročná četba. Navíc situace v rodinách se rovněž proměnila: rodiče mají stále méně času na výchovu dětí a na společnou četbu.*“¹⁵⁾

V roce 2013 budou opět zveřejněny výsledky hodnocení vzdělávání PISA 2012 (Programme for International Student Assessment /Mezinárodní program hodnocení výsledků žáků) – tentokrát znovu zaměřené zejména na matematickou gramotnost žáků. Testování (sběr dat) probíhá vždy ve tříletých cyklech u patnáctiletých žáků, a to ve třech oblastech: čtenářské gramotnosti, matematice a přírodních vědách - vždy se zvláštním důrazem na jednu z těchto oblastí. „*Čtenářská gramotnost je ve výzkumu PISA vymezena jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“¹⁶⁾

Čtenářská gramotnost byla testována naposledy v roce 2009. Bylo zjištěno, že čeští žáci dosáhli pouze podprůměrných výsledků, a řadíme se k pěti zemím OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development/Organizace pro hospodářskou spolupráci – organizátor tohoto testování, nyní je do projektu zapojeno 69 zemí), u nichž došlo od r. 2000 k výraznému zhoršení. U celých 23 % patnáctiletých žáků byla zjištěna taková úroveň čtenářské gramotnosti, která je může znevýhodňovat při dalším studiu či v pracovním uplatnění. Celá třetina žáků označila v dotazníku čtení jako aktivitu, která je pro ně ztrátou času, snížil se počet žáků, kteří uvedli, že se čteb pro radost věnují každodenně. Dále z výzkumu vyplynulo, že více než polovina českých žáků se ve škole při vyučování nudí.¹⁷⁾

15) HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace*. Jinočany: H & H, 2007, s. 12.

16) BASL, Josef. *Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti a výsledky žáků v ČR*. In Čtenář, měsíčník pro knihovny [online]. [cit. 30-05-2012]. Dostupné z <<http://ctenar.svkk1.cz/clanky/2008-roc-60/12-2008/tema-mezinarodni-vyzkumy-ctenarske-gramotnosti-a-vysledky-zaku-v-cr-47-289.htm>>.

17) MŠMT. *Mezinárodní výzkum PISA 2009, stručné shrnutí*. [online]. [cit. 30-05-2012]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/tiskova-konference-ke-zverejneni-vysledku-mezinarodniho-1?highlightWords=pisa>>.

Dalším projektem, který se zabývá srovnáváním výsledků vzdělávání, tentokrát specificky problémem čtenářské gramotnosti, a to u žáků ve 4. ročníku základních škol, je výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study/Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti). Výzkum probíhá v pětiletých cyklech, Česká republika se zúčastnila v letech 2001 a 2011. „Čtenářská gramotnost je pro výzkum PIRLS definována jako schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu.“¹⁸⁾ V roce 2001 se čeští žáci umístili nad mezinárodním průměrem (mezi dalšími 54 zeměmi), výsledky posledního testování z roku 2011 budou známy v prosinci 2012.

Z uvedených průzkumů vyplývá, že je jistě žádoucí, bude-li se čtenářská gramotnost žáků dále rozvíjet. Tato diplomová práce si klade za cíl poukázat na jednu z možností, a to využití metod a technik dramatické výchovy, kterou je z hlediska tohoto rozvoje možné uplatnit. O průnicích literární (čtenářské) výchovy a dramatické výchovy bude pojednávat samostatná kapitola. Školní vzdělávání by mělo dětem poskytnout dobré základy techniky čtení a prostor pro radost ze čtení literárních textů, užité metody práce by neměly dovolit, aby se žáci při vyučování nudili. Avšak to, zda dítě získá pozitivní postoje ke čtení a ke knihám, je stejně tak podmíněno i rodinným zázemím, vztahem rodičů ke knihám (viz kapitola 1.4.2).

1.4.1 Vývojové etapy četby dítěte s ohledem zejména na mladší školní věk

Abychom metody a techniky dramatické výchovy mohli využívat k rozvoji čtenářské gramotnosti, která zahrnuje také pozitivní postoj vůči četbě, musíme umět vybrat takový literární text, jenž tomu bude vyhovovat nejen z hlediska *hledání dramatickosti*¹⁹⁾, ale také opravdově zajímat čtenáře z hlediska jeho psychických potřeb, které jsou také závislé na stupni jeho psychosomatického vývoje - pro potřeby této práce jeho (školního) věku. Samozřejmě, že čtenářské preference mohou být i ryze individuální a zkušený učitel dokáže tyto individuální potřeby uspokojovat vhodnou radou dotyčnému žákovi, co si číst (ve škole či doma) či je zohlednit při samotné výuce.

18) ČŠI. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) [online]. [cit. 30-05-2012]. Dostupné z <[http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-\(Progress-in-International-Reading-Literacy\)](http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-(Progress-in-International-Reading-Literacy))>.

19) MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. Praha: DAMU, 2004, s. 3.

Tyto vývojové stupně dětského čtenářství (včetně psychologických východisek) se pokusíme vymezit podle O. Chaloupky²⁰⁾ – pro účely této práce se zaměříme podrobněji zejména na věkovou skupinu žáků prvního stupně základních škol:

Předčtenářský věk dítěte:

Podle Chaloupky nelze opomenout ani první měsíce a roky života dítěte, protože se jedná o tzv. senzitivní období, kdy dochází k utváření elementárních zážitků, které jsou rozhodující pro vznik celoživotních dispozic – sympatií či antipatií (i když nikoliv se zcela definitivním významem); dítě ještě samozřejmě samo nečte, ale vnímá uměleckou slovesnost (naslouchá, sleduje vizuálně akustická spojení – televize, předčítání s obrázky).

V období kolem tří let věku dítěte dochází k uvědomování si vlastního „já“ (tzv. „boj o autonomii“) a nastává počátek vlastních aktivit člověka a rozvoj psychických funkcí v interakci s prostředím – proto jsou důležité vnější podněty, mezi nimiž by neměly chybět estetické aktivity, včetně těch literárně-slovesných. Ty jsou i v tomto období důležité pro rozvoj řečových dovedností a emočních struktur.

Tříleté a starší děti jsou schopné ucelenějších myšlenkových procesů a literární dílo u nich rozvíjí představivost, paměť, obohacuje jejich vnímavost a schopnost naslouchat. Dítě umí doslovně reprodukovat říkanky, básničky, ale též volně vyprávět vlastní zážitky (z denního života, děj pohádky apod.). Řečové dovednosti se často rozvíjejí ve snaze získat uznání dospělých. Vnímání literárního díla bývá ještě nevyzrálé, děti v tomto věku nedokážou postihnout vnitřní vztahy a souvislosti, jejich vnímání je zcela konkrétní bez schopnosti zobecňovat.

Kolem čtvrtého roku věku se dítě snaží dopátrat příčiny a sledu, často vstupuje do příběhu svým „proč“. Se samozřejmostí přijímá metaforu, personifikaci nebo animismus. Vlivem menších životních zkušeností je pro dítě jednodušší přijmout např. zvířata, která jednají jako lidé, než příběh, ve kterém se zvířata chovají přirozeně. Příběhy by měly obsahovat záchytné body, které děti konkrétně poznají ze života a mohou k nim tedy dále asociovat.

Malé děti vnímají fikci jako skutečnost po celou dobu její percepce a přijímají umělecký obraz jako realitu, včleňují jej do své fantazie a má pro ně velmi silný emoční náboj – zde je tedy velký potenciál pro budování zájmu o uměleckou slovesnost. Spontánní dětská imitační hra má cosi společného s literárním dílem – aktivní utřídování zážitků,

20) podle CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982, s. 61-257.

identifikaci s postavou (předstíranou či literární) i kreativní aspekt.

Už děti předškolního věku by měly literaturu poznávat ve velké šíři jejích žánrů (říkadlo, hádanka, obrazové knihy – leporela, prostorové knížky, příběhy s dětským či zvířecím hrdinou, poezie pro děti, pohádky, loutkové či maňáskové divadlo atd.). Postupně se tak učí objevovat stejnosti a naopak rozdílnosti, čímž si vytvářejí elementární literární kontexty a struktury. Zejména v tomto věku je významná osoba prostředníka (autor – prostředník/předčítatel – dítě/vnímatel), a to jak ve smyslu volby literární látky, tak ve smyslu jejího prezentování (interpretování).

Vhodná prezentace literárního díla ovlivňuje to, zda dítě bude literární text akceptovat jako kulturní zážitek. Kolem pátého roku vzniká tzv. „literární vědomí“, kdy si dítě uvědomuje specifčnost podnětů zprostředkovaných literaturou. Jeho postoj je ovlivněn kritériem užitečnosti – podle toho, zda literatura navozuje pocit libosti (ať již jako estetický či citový zážitek, nebo jako uspokojení z pochvaly dospělých). V případě, že dítě vyhodnotí vnímání slovesně estetického díla jako neužitečné (nelibé), ve školním věku je již nesnadné ho přesvědčit, že četba má svůj smysl.

Shrňme tedy, že podle O. Chaloupky četba a literatura mají pro dítě v předškolním věku zejména tento význam: obohacuje slovní zásobu, rozvíjí smysl pro rytmus a bohatost vnímání a představ, poskytuje impulzy pro ustálení životních postojů (mravních i poznávacích), poskytuje jednoduché sociální modely a může působit aktivizačně na oblast citů.

I Radka Wildová zdůrazňuje význam předškolní výchovy pro výuku čtení (respektive literární výchovy), a to zejména v oblasti rozvoje vyjadřování a aktivního poslechu (vnímání) žáků a také rozvoje poznávacích procesů a psychických funkcí.²¹⁾

• Mladší školní věk (prepubescentní období):

Jedná se o období prvních nezprostředkovaných setkání s literaturou (čtenářských setkání), která bezprostředně navazují na ta nečtenářská. Vstup do školy pro dítě znamená řadu nových podnětů (např. sociální vazby, osvojování nových poznatků atd.), ale také nové nároky (očekávání rodičů), které se na dítě kladou. Vyrovnat se s těmito očekáváními může být pro některé děti obtížné. Učitel jim musí tento přechod usnadňovat – umožnit všem dětem zažít pocit úspěšnosti, usměrňovat rodičovská očekávání. Celoživotní vztah ke vzdělávání je často ovlivněn právě zkušenostmi z této vývojové etapy člověka-čtenáře.

21) podle WILDOVÁ, Radka, ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: UK, 2002, s. 10.

Podle O. Chaloupky děti v tomto věku obvykle spontánně touží obohatit své dovednosti a vědomosti, zvětšují okruh svých zájmů. Někdy u nich přesto dochází k rozčarování ze školní docházky, protože přirozenou dětskou potřebou je poznávat aktivně (vlastní činností), zapojit více smyslů, myšlení, vybavování, motoriku a sociální, emoční i estetické citění (zde je opět nutno poukázat na principy dramatické výchovy, které v mnohém vyhovují právě těmto potřebám – viz další kapitoly). Z psychologického hlediska dochází k racionalizaci dítěte (rozvoji kognitivních funkcí a abstraktního myšlení), více se projevují individuální zájmy a rozdíly, dochází k prudkému rozvíjení sociálních vztahů s vrstevníky (zatím asexuálních, nebo jde spíše o nápodobu chování dospělých), formování morálních hodnot a získávání vnitřních motivací k učení. Roste schopnost koncentrace, zapamatování i řečových schopností.

Pedagogové a hlavně rodiče někdy zanedbávají vnitřní motivaci dětí (proč si mají něco osvojit), ale omezují se na „musíš“. Rozdělují činnosti na „povinnosti“ (učení, škola) a „zábava“ (hra, komunikace s kamarády), nesnaží se o jejich propojení, ačkoliv přirozený způsob učení dítěte je spontánní a prožitkový. Děti by se měly na proces učení (včetně čtení) těšit, měl by pro ně být smysluplným. Proces zapamatování a vybavení si z paměti souvisí se subjektivními pocity dítěte – snáze si dítě zapamatuje a vybaví to, co je pro ně spojeno s vnitřním vědomím smyslu zapamatovávaného či co má spojeno s emocionálním zaujetím. Je tedy úkolem všech pedagogů nejen primárního vzdělávání hledat takové metody práce, které budou respektovat přirozené dětské potřeby – takových metod je celá řada, často jsou založené na aktivizaci žáků a jejich kooperaci.

Mladší školní věk znamená přechod od posluchačství k vlastnímu čtení, tedy zcela nové formě vnímání. Neznačená to, že dítě, které se naučí číst, již nemá zájem o předčítání a vnímání textu sluchem, jde pouze o další nový způsob percepce textů. Schopnost číst tak oslabuje roli prostředníka a poskytuje výraznější prostor pro dotváření fantazií či domýšlení významů. Umožňuje osobní výběr textu, časovou volnost (kdy si dítě bude číst, jak dlouho i jakým tempem) a také opakované čtení. Avšak k této nové kvalitě vnímání textu je nutná dobře rozvinutá schopnost číst, tzn. „dešifrovat“ text – a to na takové úrovni, aby čtenář mohl sledovat význam textu. *Podle Z. Matějčka je hranicí tzv. „sociálně“ únosného čtení (tzn. čtení, které lze již funkčně využívat) 65-70 slov/1 min.*

Dosažení této hranice pro něj znamená konec období počátečního čtení (této hranice by žáci měli dosáhnout nejpozději na konci 2. ročníku ZŠ).²²⁾

Děti v tomto věku „žijí v příběhu“ - věří tomu, co čtou a intenzivně to prožívají, často nejsou schopny odstupu od textu a nejsou vybaveny schopností rozlišovat či pojmenovat specifické literární umělecké prvky (výstavba textu, styl, jazykové prostředky), což je dáno menší zkušeností s literárními díly, žánry atd. a zatím rozvíjející se uměleckou vzdělaností v tomto oboru. Prepubescentní dítě hledá v textu potvrzení vlastních myšlenek a hodnot (ve smyslu polarizace a jednoznačnosti dobra a zla) či vlastního chování. Obsah díla se dítěte vnitřně dotýká, jako by bylo přímým účastníkem, styl předání obsahu dítě vnímá mimochodem. Nezná prostředky, kterými dílo působí, ale ví, jak na něj působí - literární dílo většinou hodnotí v krajních polohách: úplné přijetí („líbí“) či úplné odmítnutí („nelíbí“). Už v tomto věku vnímá estetický prožitek zejména tehdy, je-li obsah sdělen neobvykle, nově.

V tomto věku lze lehce zneužít dětského naivního realismu, touhy po promítnutí sama sebe do děje díla a čtenářské nezkušenosti s různými druhy literatury. Vzniká pak řada brakových, přesto čtenářsky a komerčně úspěšných titulů. Pokud dětem nabídneme tato líbivá, sobě navzájem podobná díla, právě v tomto období budování čtenářských postojů a návyků, hrozí ztráta jejich radosti z četby literárně hodnotných textů.

Aby čtenářské zážitky mohly působit na psychický i sociální vývoj dítěte a staly se skutečnými prožitky, musí dojít k jejich zvnitřnění (interiorizaci). Knihy, ve kterých chybí inovativní prvek a ve kterých se pouze objevuje a opakuje to, co je dítěti dobře známé, nemají pro tento proces velký význam. Pouze přisvojováním nových zkušeností a prožitků se vnitřní svět dítěte může obohatit. Čtení by se pro dítě nemělo stát nepříjemným úkolem (čtení z povinnosti, pro školu), proto velmi záleží na výběru literárního textu (a metod práce s ním). Tento výběr není vždy možné ponechat pouze na dítěti (ale často také ano), a to z hlediska literárně vzdělávacího či z hlediska získávání kulturního kontextu. Dítě v mladším školním věku není z hlediska svého psychického vývoje vybaveno pro jiné než prožitkové čtení. Text, do kterého nedokáže promítnout vlastní zkušenosti, neumí vnitřně přijmout a prožít. V takovém případě leckdy zaujímá k hodnotám textu stanovisko, které si myslí, že je od něj očekáváno, či které předtím vyslovil např. učitel.

22) MATĚJČEK, Zdeněk *cit.* In: WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: UK, 2005, s. 103.

Výběrem vhodných metod může tvořivý učitel usnadnit svým žákům vnímání, prožití a vnitřní přijetí literárních textů (a jejich hodnot či významů) v širokém spektru žánrů i témat. Je to velmi důležité, protože již žáci v mladším školním věku si budují celoživotní čtenářské zájmy a postoje. Četbu umělecké literatury by měli již v tomto životním období vnímat jako něco nejen užitečného, ale také příjemného (vzbuzujícího libé pocity). Pokud jim poskytneme literaturu, kterou mohou pochopit (viz Vygotského teorie o zóně nejbližšího rozvoje – Vygotskij se domnívá, že pomoc dospělých má urychlovat psychický vývoj dítěte – neboli učení musí předbíhat vývoj: předkládaná úloha nesmí zaostávat na míře současného poznání dítěte, ale přitom musí být její řešení pro dítě dosažitelné²³⁾), která vzbudí jejich zájem (tedy půjde o témata, která mohou přijmout za svá; příběhy, do nichž mohou promítnout sami sebe) a když poskytneme žákům možnost sledovat, s jakou originalitou ve výběru výrazových prostředků přistupuje autor ke komunikaci se čtenářem, a navíc zvolíme vhodné metody práce, vytvoříme tím u žáků prostor k pozitivnímu přijetí četby jako celoživotního zájmu.

S ohledem na téma této práce, které se týká především dětí mladšího školního věku, se dále již podrobně nebudeme zabývat charakteristikami starších čtenářů. Pro zachování kontinuity zmiňme snad jen (stále ještě podle O. Chaloupky), že v období pubescence dochází u některých jedinců ke vzrůstu čtenářských aktivit, a to zejména v souvislosti s vlastní touhou po dospělosti a ztotožněním se s hrdiny knih. Pokud směřujeme pubescenta k poučenému výběru knih a pokud má z předchozího čtenářsko-vývojového období dostatek kvalitních zkušeností s četbou (a eventuelně interpretací textu), dochází k prohloubení jeho vztahu ke knize a posílení významu literatury v jeho životě. V opačném případě hrozí, že se jeho čtenářství změní v pouze v odpočinkovou činnost, nebo pro něj dokonce ztratí význam.

1.4.2 Další ovlivňující činitelé

Přestože u nás každý dospělý jedinec absolvoval vzdělávání v oblasti čtení a literární výchovy a o významu četby v životě člověka nelze pochybovat (tímto tématem jsme se již zabývali v předchozích kapitolách), ne každý svou cestu ke knize a literatuře objeví. Čtenářství totiž ovlivňuje řada faktorů, vnějších i vnitřních.

23) podle VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič *cit.* In: MAREŠ, Jiří a OUHRABKA, Miroslav. *Dětské interpretace světa a žákovo pojetí učiva*. In: ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 413.

Z těch vnějších jmenujme na prvním místě rodinu – to, jestli dítěti rodiče, prarodiče či např. starší sourozenci předčítají v době před tím, než se samo stane čtenářem, ovlivňuje jeho čtenářské postoje. Pokud je dítěti předčítána vhodná literatura, spojí si chvíle čtení s příjemnými pocity, které se týkají jak prožitku předčítaného příběhu, tak také příjemných chvil rodinného souznění, společného sdílení a trávení času. V období čtenářském se také odrazí tyto zkušenosti s předčítáním: čtenář je schopen lépe rozumět textu, pokud je jeho slovní zásoba dostatečně rozvinuta, což je možné ovlivnit právě předčítáním v období před získáním vlastních čtenářských schopností. Rodina také ovlivňuje výběr literatury, a to nejen v předčtenářském období; i dítě-čtenář může dostávat při různých příležitostech dárky v podobě knih, které čte, nebo dá na různá doporučení od rodinných příslušníků. Opomenout nelze ani vztah rodičů k četbě, který dítě pozoruje a včleňuje jej do svých struktur.

Dalším významným vnějším faktorem je škola, kde se většina dětí naučí technice čtení a povinnou součástí školních vzdělávacích programů je také literární výchova jako jedna z rovnocenných součástí vzdělávací oboru český jazyk a literatura. Pedagog, který žáky vyučuje v těchto oblastech, má velký vliv při vytváření čtenářských postojů dětí – a měl by si toho být vědom. „*Oblast počátků čtení, ve smyslu současného pojetí – tzv. oblastí rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti, je z hlediska dalšího vzdělávání jedince a tedy i rozvoje jeho čtenářské gramotnosti etapou klíčovou.*“⁽²⁴⁾ R. Wildová zde dále zdůrazňuje význam rozvoje komunikačních, expresivních a poznávacích funkcí v předškolním období pro dosažení optimální úrovně počáteční čtenářské gramotnosti (význam rodiny i předškolního vzdělávání – mateřských škol). Již od prvních kroků při dekódování psaného textu by dítě mělo vnímat význam čteného textu a zažívat pocity radosti z nově objeveného způsobu získávání informací, je chybou soustředit se pouze na bezchybnou techniku čtení. „*Naučit se dobře číst to znamená umět nejen písmenka, ale také být s to chápat všechny druhy psaných textů, rozpoznat jejich věcný obsah i komunikační pozadí (postoje, hodnocení a další okolnosti) a náležitě na ně reagovat. Zároveň umět z textu vytěžit informace pro různé praktické cíle, mj. pro další studium.*“⁽²⁵⁾ Existuje řada metod počáteční výuky čtení, učitel by měl být schopen vybrat metodu podle individuálních schopností a předpokladů žáka.

24) WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: UK, 2005, s. 6.

25) HAUSENBLAUS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Praha: UK, 1997, s. 11.

I v další výuce literární výchovy je možné používat řadu různých metod (včetně těch dramaticko-výchovných), tak aby žáci ve čtení mohli najít zalíbení. „Získat bohatý citový život a vnímavost se dá i jinde než ve škole, ale škola by mohla poskytovat příležitost, jak takovou schopnost zážitku prohloubit. Má na to jednak estetickou výchovu, jednak vkus a citlivost všech svých učitelů. To, že se citlivost a vnímavost nedá oznamkovat, není chybou oněch předmětů... Jak lze oznamkovat výkon v hodině literatury, když smyslem studia je tu připravit žákovo vnímání na to, aby po celý další život chtěl umělecká díla číst a uměl z nich čerpat potěšení a vylepšení své osobnosti.“²⁶⁾ Stejně jako jsme zdůraznili roli osobního příkladu rodičů či lidí v bezprostředním okolí dítěte pro budování postojů v oblasti četby, nemůžeme pominout ani osobní příklad učitele a jeho pojetí výuky: pro děti na 1. stupni je učitel důležitým vzorem, a tak je žádoucí, aby jej viděli s knihou v ruce, aby mohli sledovat jeho pozitivní vztah k četbě. Pojetí výuky a s ním související volba metod použitých při výuce čtení či literární výchovy může být rozhodující pro dosažení úspěchu (či naopak neúspěchu) při dosahování cílů v oblasti literární výchovy, jak jsme o nich hovořili v kapitole 1.3.

Pakliže je v místě bydliště či školy veřejná knihovna, může mít také vliv na utváření čtenářských návyků dítěte. I zde se může projevit vliv rodiny či školy – jen málo dětí si totiž najde cestu do knihovny bez příkladu rodičů či bez představení možností knihovny v rámci vyučování. Knihovny také pořádají řadu akcí na podporu čtenářství (např. různé prohlídky knihoven, exkurze či tematické programy zaměřené na podporu čtenářství).

Vliv na utvářející se čtenářské postoje mají též různá média. Děti často sledují televizi či tráví čas brouzdáním na internetu. Ačkoliv jsou často tato média obviňována z poklesu čtenářství u dětí a mládeže, výzkum Jiřího Trávníčka (Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení z roku 2010) to u dospělých čtenářů nepotvrzuje: „Všechny výzkumy, které se v poslední době zaměřily na vztah mezi internetem a čtením, došly k tomuto závěru: mezi častým užíváním internetu a častým čtením panuje viditelná shoda.... Jsou tací, co internet považují...za čtenářské médium, za „supernovu, hvězdu v obrovské Gutenbergově galaxii (S. Widerny)““²⁷⁾ Dále Jiří Trávníček uvádí fakt, že mladým lidem je již většinou jedno, zda čtou dokumenty v tištěné či elektronické podobě.

26) HAUSENBLAUS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Praha: UK, 1997, s. 42.

27) TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti*. Brno: Host, 2011, s. 27-28.

Tedy i my, učitelé dětí mladšího školního věku, musíme být připraveni na změnu ve vnější podobě textů (ve způsobu jejich prezentace čtenáři). Nicméně prostřednictvím internetu se čtou spíše kratší texty, beletrie zůstává stále ještě otázkou knih. V poslední době dochází také k rozmachu takzvaných e-knih, ačkoliv stále ještě převažují takoví čtenáři, kteří považují knihu také za umělecký artefakt. Zejména při působení dětské literatury na svého čtenáře považujeme za důležitý komplexní vjem zahrnující např. ilustrace, celkový dojem, písmo, taktilní vjem atd.). U obou příkladů za všechna média zmíněných - televize i internetu - je třeba přijmout fakt, že v této době budou hrát velkou roli při získávání informací i při relaxaci, zároveň je nutné jejich užívání regulovat, tak aby úplně nevytlačila čtenářské aktivity dětí. Úkolem učitelů nejen na prvním stupni základních škol je představit dětem četbu literatury jako lákavou alternativu ke sledování televize či užívání internetu.

Zmínili jsme některé vnější faktory ovlivňující fenomén čtenářství. Tyto faktory se dají ovlivňovat. Učitel může mít do jisté míry vliv i na rodinné utváření čtenářských postojů - vhodnou komunikací a spoluprací s rodiči (o potřebě předčítání, sdílení textů, regulace užívání médií), učitel může dítěti představit služby veřejných knihoven v rámci vyučování, učitel může doporučit vhodnou literaturu pro volnočasové čtenářství a zejména nese odpovědnost za výběr textů čtených v rámci literární výchovy a také za volbu metod a technik, jimiž s textem děti v hodinách pracují. Učitel by si měl uvědomit, že i na čtenářské hodnoty dítěte působí jeho osobní příklad.

Stejnou, ne-li ještě větší úlohu při utváření čtenářských návyků hrají faktory vnitřní: osobnost dítěte (jeho zájmy, vůle, intelekt, postoje, vnitřní motivace či povahové rysy). Tyto vnitřní faktory lze ovlivňovat pouze v menší míře, ale jako učitelé bychom je měli zohlednit při individualizaci a diferenciaci práce ve třídě i v hodinách literární výchovy. Podle Hany Kasíkové spočívají návrhy na nutnost individualizace ve vzdělávání na dvou základních principech: „*Principu zvládnutého učení ... každý z žáků bude mít šanci dosáhnout stanovený výukový cíl nezávislou odlišnou cestou... žákům jsou poskytovány variantní vyučovací prostředky, přizpůsobené jejich schopnostem a učebním stylům... a principu kontinuálního pokroku v učení... každý žák by se měl pohybovat stále k novým učebním požadavkům, aby dosáhl všeho, čeho je schopen...*“²⁸⁾ Z hlediska diferenciaci a

28) VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 155.

individualizace vyučování a také vzhledem k cílům této práce je třeba podotknout, že dramatická výchova každému dítěti nabízí možnost bezpečně experimentovat (ve fiktivní situaci, čili bez sankcí v reálném životě), uplatnit své vlastní zkušenosti a jedinečný úhel pohledu, a to při spoluprábě ve skupině.

2. Dramatická výchova

Z předchozí části této práce, která se týkala literatury, literárního textu a čtenářství jako takového několikrát jasně vyplynulo, že kromě výběru vhodného literárně-slovesného textu (z hlediska přirozených věkových potřeb dětí, z hlediska individuálního zájmu jednotlivců či z hlediska literárně-výchovných cílů) přispívají ke čtenářství také vhodně zvolené metody a techniky. V této části se budeme zabývat dramatickou výchovou, která nabízí řadu takových metod a technik, které jsou vhodné k přiblížení literárního textu dětem, a to v rámci jeho porozumění, prožití, nazírání z různých úhlů na mezilidské situace či schopnosti uvědomovat si širší souvislosti (přesahy do reálného života).

2.1 Dramatická výchova jako předmět a její principy (s ohledem na obecné principy moderního vyučování)

Dramatická výchova je jednou z estetických výchov (vedle hudební, výtvarné, pohybové či literární výchovy), v kurikulu současného školství je zařazena jako pouze doplňující (čili nikoliv povinná) součást. Ačkoliv na většině škol neexistuje jako samostatný povinný vyučovací předmět, na řadě škol se využívají její metody při výuce jiných předmětů.

Eva Machková charakterizuje dramatickou výchovu takto: „*Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí...*“²⁹⁾ Dále pak zdůrazňuje, že prostředky takového zkoumání a objevování jsou v oblasti dramatické: slouží jim hra v roli a jednání ve fiktivní situaci.³⁰⁾ Dramatická výchova využívá prvky z dramatu a divadelnictví (zjm. přijetí fikce, hru v roli a vzájemné jednání osob v situacích aj.), ovšem často není primárně určena k předvádění divákům (i když v některých skupinách může dojít k tvorbě takového produktu).

29) MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 2007, s. 32.

30) podle: tamtéž, s. 32.

Podle Kristy Bláhové je *osobnostní ovlivňování v tomto předmětu mnohem komplexnější a navíc znásobené o dimenzi sociálního rozvoje. Podstatou dramatické výchovy je ...hra, jednání, konání, akce. Dramatická výchova v rukou zkušeného a poučeného pedagoga proto nabízí možnost stavět na zkušenostech žáka a orientovat vyučování na aktivní činnost žáků, na jejich vlastní zkoumání a objevování.*³¹⁾

Podle Radka Marušáka principy dramatické výchovy korespondují s principy moderního vyučování založeného konstruktivisticky: „*(Dramatická výchova) výrazně zahrnuje kultivaci postojů, schopností, charakterových vlastností a psychických procesů... její metodika je založena na celostním, zkušenostním, kooperativním učení.*“³²⁾ Toto tvrzení lze také opřít o názor Evy Machkové: „*V moderním pojetí vyučování nelze vystačit jen s osvojováním vědomostí, dovedností a návyků, ale je do něho zahrnuto v plné šíři i rozvíjení a kultivace postojů, schopností, charakterových vlastností i psychických procesů. Už z tohoto stručného výčtu je zřejmé, že dramatická výchova s vyučováním v tomto smyslu úzce souvisí.*“³³⁾

Jaroslav Provazník pak akcentuje slovo „výchova“ a tedy příslušnost dramatické výchovy do pedagogiky, mezi esteticko-výchovné obory. Uvádí, že si tato výchova „půjčuje“ pro uskutečňování svých pedagogických cílů postupy, které patří k divadlu: „*(Dramatická výchova) pracuje s mezilidskými vztahy, se situacemi, s přeměňováním sebe sama na někoho/něco jiného.*“³⁴⁾

Anglický učitel tvořivé dramatiky Brian Way zdůrazňuje přímou zkušenost, kterou do vyučování přináší právě dramatická výchova, a tím poskytuje alternativu k vědomostnímu vyučování založenému na předávání a přijímání informací. Tato přímá zkušenost vede podle něj k rozvoji obrazotvornosti, povzbuzuje originalitu a jedinečnost, obohacuje intuici žáků, která je všeobecně málo rozvíjena. Way hovoří o osobnostním rozvoji, jež je hlavním cílem dramatické výchovy: „*V počátcích dramatu jde o to, pomoci každému jedinci, aby odhalil a poznal své vlastní zdroje, bez zřetele k druhým lidem.*“

31) BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996, s. 21.

32) MARUŠÁK, Radek a kol. *Dramatická výchova kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, s. 9.

33) MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: DAMU, 2007, s. 7.

34) PROVAZNÍK, Jaroslav. *K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy*. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998, s. 41-42.

V pozdějším stádiu obsáhne drama i objevování a prozkoumávání okolí. V něm existuje mnoho dalších lidí. Jedinec vůči nim začíná být citlivější... A ještě později cítí člověk potřebu obohatit své zdroje zvenčí.“³⁵⁾ Way tedy poukazuje nejen na osobnostní, ale též na sociální rozvoj, který je také cílem dramatické výchovy.

Zakladatelka hnutí tvořivé dramatiky, Winifred Wardová vyjádřila činnostní princip dramatické výchovy touto větou: „*Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší.*“³⁶⁾

Mnozí autoři pak shodně poukazují na nezastupitelnost dramatické výchovy v rámci vzdělávání, a to kvůli již zmíněným principům a hodnotám, jež se shodují s novým pojetím vyučování, ale také proto, že ústředním materiálem (na rozdíl od dalších esteticko-výchovných předmětů) je sám její účastník (hráč) – jeho psychofyzické jednání: tělo (kultivace pohybu, práce s prostorem, mimoverbálního vyjadřování), ale také jeho psychika (prožívání, kognitivní poznávání, rozvoj jednotlivých funkcí v průpravných hrách: jako např. soustředění, smyslové vnímání); a v neposlední řadě mezilidské vztahy.

Podle Evy Machkové dramatická výchova rovněž zahrnuje stránku afektivní (citovou), dává hráčům příležitost zažít některé (i negativní) pocity v bezpečí fikce a hry, z níž mohou kdykoliv vystoupit. Dává možnost ventilovat city a porovnat je s pocity ostatních účastníků. Přínosem je též možnost výměny rolí - a tedy prožití stejné situace z pohledu druhého člověka.

Dramatická výchova rozvíjí vztahy ve skupině, neboť nabízí řadu činností kooperativních a umožňuje účastníkům vzájemně se poznat a být pak k sobě tolerantnější. Učitel má též jedinečnou příležitost poznat jedinečnost svých žáků.

Dramatická výchova je založena na respektu k druhým, k jejich jedinečnosti. Dramatická výchova podporuje samostatnost v myšlení i rozhodování a originalitu při řešení problémů a tvořivost. Může být příležitostí pro žáky, jejichž typ inteligence se nemůže dostatečně projevit v tradičním pojetí vzdělávání.

Dramatická výchova učí sdělovat svoje myšlenky, aby je druhý člověk mohl sdílet.³⁷⁾

35) WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996, s. 15.

36) WARDOVÁ, Winifred cit. In: MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: STD, 2007, s. 12.

37) podle MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: STD, 2007, s. 18-19.

Zároveň ale také Eva Machková vidí limity metod dramatické výchovy, které se nedají uplatnit ve všech procesech vyučování a v některých vyučovacích předmětech mohou hrát pouze roli doplňkovou (exaktní či přírodní vědy) a neměly by ze školy vytlačit rozvoj abstraktního myšlení (dramatická výchova je ve své podstatě zaměřena na konkrétní poznávání konkrétním jednáním).³⁸⁾

Můžeme také konstatovat společně s Romanem Černíkem, že „*dramatická výchova dnes je samostatným předmětem se svými úkoly, se svým obsahem a se svými metodami, předmětem, který umožňuje kvalifikované poznávání světa dramatické tvorby.*“³⁹⁾ A ještě dodejme, že dramatická výchova by neměla být nácvikem her podle hotových scénářů, a pokud z ní má vzniknout nějaký produkt – představení, vždy se jedná o dlouhodobý proces, „*o typ divadelní tvorby postavené na principech autorské a kolektivní tvorby, tvorby vycházející z principů improvizace.*“⁴⁰⁾ Pokud se pedagog rozhodne pro inscenační práci, vždy musí v první řadě sledovat pedagogické cíle a potřeby skupiny.⁴¹⁾

Na závěr ještě dodejme, že dramatická výchova se podle Josefa Valenty diferencuje od zážitkové pedagogiky či sociálně-psychologického výcviku, s nimiž jinak sdílí mnohé principy i cíle, tím, že jádrem dramaticko-výchovných činností je to, že „*lidé svým (scénovaným) jednáním vytvářejí fiktivní realitu*“.⁴²⁾

2.1.1 Zařazení dramatické výchovy v systému současného školství

Dramatická výchova podle RVP ZV patří k doplňujícím vzdělávacím oborům, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, ale jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Doplňující vzdělávací obory je možné využít pro všechny, nebo jen některé žáky jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obor.⁴³⁾

Vzhledem k tomu, že tato práce se týká dětí mladšího školního věku, zmíníme obsah tohoto oboru pouze pro 1. stupeň základní školy. Očekávané výstupy v oblasti dramatické výchovy jsou vymezeny v RVP ZV pro 1. stupeň základních škol takto:

38) podle MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, s. 178.

39) ČERNÍK, Roman. *Od tékání k oboru, od mnoha radostí k trojjediné profesionalitě*. In: PROVAZNÍK, Jaroslav, ed. *Dítě mezi výchovou a uměním*. Praha: STD, 2008, s. 75.

40) tamtéž, s. 75.

41) PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku*. Praha: STD, 2001, s. 14-15.

42) VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a další eto-edukační systémy*. In: PROVAZNÍK, Jaroslav, ed. *Dítě mezi výchovou a uměním, DV na přelomu tisíciletí*. Praha: STD, 2008, s. 95.

43) Výzkumný ústav pedagogický v Praze, *RVP pro ZV*, Praha: VÚP, 2005, s. 87-88.

1. období (1. – 3. ročník):

- žák - zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla;
- dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých lidí
 - rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná
 - zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání
 - spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních
 - reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla postav; zabývá se důsledky jednání postav

2. období (4.-5. ročník):

- žák - propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy
- pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat
 - rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav
 - pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá při tom různých výrazových prostředků
 - prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků
 - reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy

Dramatická výchova je v současnosti realizována v několika formách: jako činnost ryze zájmová (dramatické kroužky, literárně dramatické obory základních uměleckých škol, dětské divadelní soubory atd.), jako samostatný školní vyučovací předmět (a to jako předmět povinný, povinně-volitelný či nepovinný) nebo jako vyučovací metoda uplatňovaná při výuce dalších výukových oblastí podle RVP ZV (a na některých školách je dramatická výchova zařazena do školních vzdělávacích programů jako součást ucelených projektů).

Kamila Kostřicová se ve své bakalářské práci (JAMU, Brno) zabývala zařazením dramatické výchovy do školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a došla k závěru, že problémem je „špatná orientace ředitelů a učitelů základních škol v současné pozici a možnostech dramatické výchovy na školách. Základní školy (především ty, které sídlí mimo hlavní centra – Brno a Praha) ve většině případů shledávají začleňování dramatické výchovy do svých školních vzdělávacích programů jako velmi problematické....neznají možnosti a formy, v jakých se dramatická výchova může ve škole vyskytovat... nemají dostatek konkrétních příkladů, jak je možné s dramatickou výchovou ve škole začít a dále pracovat... třetí vážnou překážkou je nedostatek plně kvalifikovaných učitelů v oboru.“⁴⁴⁾ Tato bakalářská diplomová práce byla obhájena na ateliéru dramatické výchovy Divadelní fakulty JAMU v Brně v roce 2007 a dlužno dodat, že podle našich zkušeností z praxe se situace v oblasti začleňování dramatické výchovy do školních vzdělávacích programů jednotlivých škol zlepšuje jen pomalu (alespoň v našem regionu).

Trochu pozitivnější situace panuje v začleňování jednotlivých metod dramatické výchovy do vyučování jiných předmětů (zjm. humanitně zaměřených). Mnozí pedagogové totiž pochopili výzvy reformy školství, která s sebou přinesla zavádění RVP ZV do praxe, a preferují konstruktivistické, činnostní, kooperativní vyučování založené mj. na prožitku, a proto také uplatňují i metody a techniky dramatické výchovy v praxi. Jak píše Radek Marušák: „Mnozí pedagogové poznali edukační potenciál metod dramatické výchovy, tedy možnosti jejich využití mimo předmět samotný, a to nejen jako prostředků zpestření výuky, ale také jako prostředků usnadňujících a zkvalitňujících učení žáků. Metody dramatické výchovy, tj. prostředky dramatického umění vztažené k edukačnímu procesu, se tak staly součástí vzdělávacího procesu i mimo samotný obor.“⁴⁵⁾

2.2 Metody a techniky dramatické výchovy (opět s ohledem na obecné principy vyučování)

S pojmem „metoda“ (z řeckého *methodos* = cesta k něčemu, postup k cíli) pracuje didaktika všech vyučovacích předmětů, je úzce spjat s pedagogickými cíli a vůbec obsahem vyučování. Metoda je způsob, který učitel volí k tomu, aby žáci dosáhli vytyčeného cíle. Je jedním z důležitých prvků vyučování a jde ruku v ruce s organizační

44) KOSTŘICOVÁ, Kamila. *Cesty dramatické výchovy do základních škol*. In: PROVAZNÍK, Jaroslav, ed. *Dítě mezi výchovou a uměním, DV na přelomu tisíciletí*. Praha: STD, 2008, s. 101.

45) MARUŠÁK, Radek a kol. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, s. 7.

formou vyučování či materiálními prostředky, které můžeme při výuce využít. „V didaktické rovině lze pod pojmem vyučovací metoda chápat specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.“⁴⁶⁾ Jedná se tedy vlastně o způsob, jakým učitel vyučuje a jakým se žáci učí. Zda žáci skutečně stanoveného cíle dosáhnou, nezáleží pouze na volbě správných metod a obsahu vyučování. Ve vyučovacím procesu hrají roli další aspekty, jako jsou například pracovní a sociální klima ve skupině, vztah učitel-žák, vnitřní motivace žáků či jejich individuální schopnosti.

Josef Valenta nabízí jednu komplexní definici: „Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.“⁴⁷⁾

V manuálu České školní inspekce z března 2010, který byl vydán na podporu čtenářské gramotnosti, se praví, že „učitel by měl znát samotnou podstatu užívaných metod, aby je neprováděl pouze mechanicky. V praxi se někdy setkáváme s tím, že některé metody učitelé uplatňují bez odůvodnění. Užívají prostě „moderní“ metody, jak je vyžadováno, ovšem bez ohledu na obsah a cíle vyučování či jedinečnost edukační situace a její specifické podmínky (počet žáků, atmosféra atd.)“⁴⁸⁾

Dalším termínem, který bychom měli definovat již na začátku této kapitoly, je „technika“. Obrátíme se opět k Josefu Valentovi, který nejprve zdůrazňuje podobnost obou termínů (metoda/technika), neboť uvádí, že jde opět o způsob osvojování učiva či provádění jiných úkonů ve vztahu k učivu (opakování, aplikace) žákem (tedy dosažení cílů skrze příslušné učivo), a současně může jít o určité postupy řízení procesů učitelem. Někdy tedy tyto dva pojmy mohou splývat. Rozdíl Valenta vidí v tom, že technika vyžaduje, aby učící se člověk prakticky a osobně jednal. Dále uvádí, že „technika je

46) VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 189.

47) VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008, s. 46-47.

48) KOŠTÁLOVÁ, Hana a kol. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. ČŠI: Praha, 2010, s. 3. © 2010 [online]. [cit. 30-05-2012]. Dostupné z <www.csicr.cz>.

konkretizace metody (díleční postup)“ - může být také vnímána jako postup, který není ještě hotov, ale je dotvořen podle konkrétní situace, která vznikne např. při hře.⁴⁹⁾

V dramatické výchově také existuje a hojně se využívá systém průpravných her a cvičení, která slouží k rozvoji určité psychické funkce či dovednosti (např. trénink soustředění a uvolnění, cvičení zaměřená na rozvoj smyslů, trénink hlasové techniky, paměti atp.), nebo cvičení, která se užívají k seznámení účastníků či k navození správné pracovní atmosféry nejen na začátku lekce apod. Pedagogové mají k dispozici řadu knih či sborníků (např. Dismanův Receptář dramatické výchovy, Metodiku dramatické výchovy od Evy Machkové aj.), záleží na jejich tvořivém přístupu, jak která cvičení použijí. Různí autoři pak zdůrazňují, že při užití her a cvičení je třeba mít stále na mysli cíl. „*Při praktickém užití her musí pedagog přesně vědět, k čemu chce hru použít, jak ji bude organizovat a prezentovat.*“⁵⁰⁾

Při přípravě výuky je třeba volit metody se zřetelem ke stanovenému cíli, k charakteru učiva v konkrétním předmětu, psychické i fyzické způsobilosti žáků, individuálním zvláštnostem žáků (je třeba předem promýšlet možnosti individualizace), individuálním zvláštnostem skupiny (vztahy ve skupině, její četnost atd.), materiálním a prostorovým možnostem a pedagog se také musí zamyslet nad vlastními možnostmi, schopnostmi a zkušenostmi.⁵¹⁾

Podle G. Pettyho k tomu, aby „*se učitel mohl informovaně rozhodnout, jakou vyučovací metodu zvolí, aby dokázal pružně reagovat a mohl při plánování výuky využívat většího množství činností, musí (také) vědět, jako vyučovací metody jsou mu k dispozici.*“⁵²⁾ A proto uvedme členění vyučovacích metod s příklady podle A. Vališové⁵³⁾:

- podle didaktického aspektu (pramene poznání):
 - metody slovní (monologické, dialogické, písemné, práce s textem)
 - metody názorně-demonstrační (pozorování, demonstrace, projekce)
 - metody praktické (návěky pohybových či praktických dovedností, pokusy, grafické či výtvarné práce, pracovní činnosti)

49) podle VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008, s. 48-49.

50) MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: STD, 2007, s. 21.

51) MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova?* Praha: DAMU, 2007, s. 94.

52) PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, s. 111.

53) VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 191-192.

- podle psychologického aspektu (stupně aktivity a samostatnosti žáka)
 - metody informativně-receptivní
 - metody reproduktivní
 - metody produktivní
 - metody badatelské
- podle logického aspektu (zapojení myšlenkových operací)
 - postupy srovnávací
 - postupy induktivní
 - postupy deduktivní
 - postupy analytické
 - postupy syntetické
- podle procesuálního aspektu (specifické funkce ve vyučování)
 - metody motivační
 - metody expoziční (vytváření nových vědomostí a dovedností)
 - metody fixační (upevňování vědomostí a opakování)
 - metody diagnostické (hodnotící) a aplikační
- podle aplikačního aspektu
 - teoretické metody (přednáška, cvičení)
 - teoreticko-praktické metody (problémové či diskusní metody, projektové...)
 - praktické metody (instruktáž, rotace práce, stáž)

I metody dramatické výchovy lze zařadit podle různých výše zmíněných aspektů. A některé z těchto metod a cvičení, jsou pak hojně využívány pedagogy při výuce nejrozličnějších předmětů, např. jako metody motivační, reproduktivní či diagnostické apod. Je na učiteli, aby je dokázal využít účelně a v pravou chvíli.

Připomeňme na tomto místě, že v RVP ZV jsou také stanoveny klíčové kompetence, které je nutné rozvíjet, protože chceme vychovávat jedince, který dokáže žít ve společnosti a být jejím platným členem – tyto kompetence se týkají obecných lidských hodnot. K utváření těchto kompetencí má směřovat celé vzdělávání, většinou je nelze „vyučovat“ izolovaně.⁵⁴⁾ Jsou to kompetence potřebné pro celoživotní (sebe-)vzdělávání jedince, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální, občanské a pracovní kompetence. Většinu z těchto kompetencí lze u žáků rozvíjet napříč obsahem všech vzdělávacích oblastí, když budeme volit vhodné metody práce. Rozvoj některých těchto kompetencí také patří k úkolům dramatické výchovy jako oboru (v té své

54) podle Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *RVP pro ZV*. Praha: VÚP, 2005, s. 14.

složce, která se soustředí na osobnostně-sociální rozvoj), zjm. kompetence komunikativní a sociální a personální. Dramatická výchova také může z klíčových kompetencí čerpat řadu témat (např. z oblasti občanských kompetencí aj.) a také nabízí řadu metod, jež lze uplatnit v rámci různých předmětů vzdělávacího kurikula a jež svou podstatou budou nápomocny rozvoji zmíněných klíčových kompetencí (např. komunikativní kompetence, k řešení problémů, sociální a personál apod.).

Podle moderní reformní pedagogiky (a v souladu s RVP ZV) by ve škole měly převažovat metody tzv. aktivní (nebo-li aktivizující či činnostní), metody kooperativního učení, metody vyžadující zapojení více smyslů, metody celostní (nebo-li holistické, vyžadující zapojení všech složek žákovy osobnosti – např. tedy také citovou složku, metody zaměřující se na rozvoj všech typů žákovy inteligence - podle H. Gardnera se jedná o inteligenci matematicko-logickou, jazykovou, prostorovou, tělesně-pohybovou, hudební, interpersonální a intrapersonální), metody, které rozvíjejí tvořivost a divergentní myšlení, založené na řešení problémů. Bohužel ve školní praxi se tomu tak někdy neděje a stále je kladen důraz na hodnoty „tradičního transmisivního“ vzdělávání. V současných nárocích na vyučovací proces již tradiční způsob vedení výuky neobstojí. Podle D. Sitné *„je nezbytné, aby se učitelé s novými metodami postupně systematicky seznamovali a naučili se je běžně používat v denní učitelské praxi. Používáním rozmanitých vyučovacích metod učiní učení příjemnějším, zajímavějším a zábavnějším jak pro žáky, tak sami pro sebe, ale hlavně zkvalitní výsledky vzdělávání.“*⁵⁵⁾

Na základě vlastních zkušeností z praxe a studia odborné literatury si troufám říci, že také metody dramatické výchovy, pokud se správně používají, patří právě k metodám, jež v principu nesou charakteristiky výše zmíněné (aktivizující, kooperativní, celostní...), a proto mají potenciál zkvalitnit výsledky vzdělávání žáků a neměly by chybět v metodologické výbavě učitelů, zjm. humanitních předmětů. A. Tomková dokonce uvádí v souvislosti s výukou literární výchovy pojem „*literárně dramatická výchova*“, neboť vzhledem k věkovým zvláštěnostem (mj. úroveň dovednosti čtení, spontánní zájem o napodobivou hru) na počátku školní docházky se tyto dva obory mimořádně vhodně doplňují.⁵⁶⁾

55) SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009, s. 7.

56) podle TOMKOVÁ, Anna. *Literární výchova v 1. ročníku*. In: KŘIVÁNEK, Zdeněk a WILDOVÁ, Radka a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: UK, 1998, s. 120.

Dále zmíníme specifika metod dramatické výchovy a také jejich výčet – samozřejmě bez nároku na úplnost (protože metod dramatické výchovy je nepřeberné množství, které spočívá v různorodosti jejich aplikací a variací z rukou tvořivých učitelů). Proč tedy tento výčet budeme činit? „Závažnou a bohužel častou chybou je, když si učitel osvojí jednu nebo dvě metody a těch se pak drží. Široký repertoár metod vám umožní pružně reagovat na celou řadu náročných problémů, na něž při výuce nutně narazíte, a mimoto zintenzivňuje pozornost a zájem žáků.“⁵⁷⁾

Eva Machková shledává specifikem metod dramatické výchovy zjm. hru v roli a fikci, tj. postup, při němž se člověk svou vlastní osobou stává někým nebo něčím jiným, „vstupuje do bot druhého“, a to fiktivně „jako/by.“⁵⁸⁾ Toto přijetí role a fiktivních okolností (situace), pak umožňuje hráči vcítit se do někoho jiného, pochopit jeho jednání a podívat se na svět jeho očima, získat nové zkušenosti a prožitky (viz kompetence sociální a personální). Zároveň nám toto vědomí fikce a hry (něčeho, co není realita, co lze ukončit či zopakovat, změnit bez následků) poskytuje bezpečí, v němž snadno můžeme překonávat stereotypy a zábrany (tzn. přistupovat k řešení problémů tvořivě – viz kompetence k řešení problémů).

Dalším principem metod dramatické výchovy je, že hráč v nich zapojuje celou svou osobnost. „Hru v roli provádí hráč svou vlastní osobou, celý svým reálným psychosomatickým aparátem, tedy nikoli jen tělem ani jen myšlením nebo slovem.“⁵⁹⁾

Při uplatňování metod, jež můžeme označit za specifické pro oblast dramatické výchovy, nemůže tedy jít pouze o popis situace a jednání, ale o skutečně realizované jednání (i když ve fiktivní situaci). Toto jednání se děje verbálně i neverbálně, hráči spolu musí komunikovat – a to jak při přípravě různých etud apod. (tzn. reálně, sami za sebe), tak v rámci herních situacích (tzn. v roli) – opět viz kompetence komunikativní. K takovému jednání dochází v nastolených situacích (situace = souhrn podmínek: místo, čas a další okolnosti), často pak dramatických, ve kterých hráči cítí skutečnou vnitřní potřebu jednat. „Dramatická situace pak znamená vztah, který k jednání, a tedy ději vede nutně a neodbytně. Jejím základem jsou vztahy, které musí být řešeny pro svou naléhavost a bývají spojeny s konfliktem nebo s překonáváním nějaké pro zúčastněné subjekty závažné

57) PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, s. 113.

58) MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova?* Praha: DAMU, 2007, s. 95.

59) tamtéž, s. 96.

překážky či potíže.“⁶⁰⁾ Záleží tedy na učiteli, aby dokázal navodit takové situace, ve kterých budou mít hráči zájem vstoupit do role a podílet se na řešení problému: „*Většina metod je... daná a každý učitel dramatu ví, co to znamená, jaké má tato metoda varianty a jaké jsou její cíle a možnosti. To však nevyklučuje nikterak, že se bude ve věci metody experimentovat, že tu je prostor pro primární tvořivost vytvářející něco zcela originálního.*“⁶¹⁾

Podle J. Valenty existuje více systémů založených na situacích a jednání, např. zážitková pedagogika, avšak ta má východisko v situacích reálných (např. skutečné fyzické vyčerpání po náročném úkolu), zatímco *specifikem dramatické výchovy ... je, že pracuje s fiktivními situacemi.*⁶²⁾ Velkou výhodou je tedy, že „fiktivně“ můžeme navodit jakoukoliv situaci a v ní získat jakékoliv zkušenosti. „*To má své známé výhody i nevýhody (lze si leccos zkusit, ale ne „doopravdy“, lze si leccos prožít, ale také lze hrát s odstupem od tématu a díky hernímu rámci naopak neprožívat (je to jen hra).*“⁶³⁾

Jestliže jsme tedy za základní metodický princip dramatické výchovy označili hru v roli, měli bychom znát typy rolí z hlediska míry přeměny hráče v někoho/něco jiného. První rovinou je simulace, při které hráč jedná sám za sebe (za své reálné „já“), ale ve fiktivní situaci. V této rovině pak můžeme zvlášť pojmenovat hru „v kabátě experta“ – něco víme (skutečně/fiktivně) a ostatním radíme, ale nemusíme se stylizovat do někoho jiného (vystupujeme sami za sebe). Další rovinou je pak alterace. Při tomto typu rolového hraní již hráč hraje někoho jiného, přijímá jinou než svou sociální roli a tuto roli pak modeluje svým chováním – představuje jednoho z mnoha představitelů této sociální role (obecný typ) bez většího nároku na zachycení vnitřního života postavy či unikátnosti tohoto konkrétního jedince. Další rovinou je charakterizace, která je takovým typem rolového hraní, při němž se hráč snaží proniknout do vnitřního života postavy, do zkoumání jejích individuálních charakteristik.⁶⁴⁾

Dále podle Valenty může být rolová hra součástí menších či větších hrových celků. Ve větších hrových celcích se pak střídají různé aktivity, a to i takové, které nejsou

60) MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova?* Praha: DAMU, 2007, s. 96-97.

61) VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy.* Praha: Grada, 2008, s. 77.

62) VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy.* Praha: Grada, 2008, s. 71.

63) tamtéž, s. 81.

64) podle: tamtéž, s. 54-59.

založeny na hře v roli (diskuse, reflexe aj.). Všechny tyto činnosti pak mají společné téma a tvoří jeden celek s logickou vnitřní strukturou. V menších hrových celcích jde o řadu dílčích her, které nemusejí být spojeny tematicky, ale spíše sledují stejný pedagogický cíl (např. rozvíjení neverbální komunikace). Někdy též může jít o fixování tvaru a vznik představení.

Josef Valenta ve své knize *Metody a techniky dramatické výchovy* přistupuje k takovému členění⁶⁵⁾:

- Metoda plné (úplné) hry - zahrnuje všechny způsoby komunikace (pohyby, postoje, zaujmutí postoje v prostoru, zvuky, hlas, slova, organizaci věcí); doplňuje ji její sledování hráči/diváky (pozorování, poslech a interpretace toho, co se odehrává); rozvíjí hráče univerzálně a jde o základní typ hraní v dramatické výchově.
- Metody pantomimicko-pohybové – jedná se o metody, při nichž hráči uplatňují pohyb bez zvuků (samozřejmě kromě těch vzniklých přirozeně – např. zvuky rekvizit, dech); je tak uplatňována pouze částečná komunikace (pohybem), která může být doplněna pozorováním a interpretací (diváků); pantomima rozvíjí koordinaci, vnímání, kultivuje pohyb, může pomoci ozvláštnit situaci a může pracovat s náznakem a podpořit tak symboličnost. Pro nezkušené hráče bývá snazší než plná hra. Valenta uvádí řadu způsobů, jak se metody pantomimicko-pohybové dají realizovat, např.

- částečná pantomima (neúčastní se celé tělo, hra v „pološtronzu“)
- dotyková hra (často mimo roli, sdělování pomocí dotyků)
- mechanická pantomima (segmentovaný, rozfázovaný pohyb – robot)
- narativní pantomima (učitel vypravuje, žáci při tom hrají; také autonarace)
- ozvučená pantomima (pohyb doprovází zvuk: skřeky, zvuky, hudba)
- dabing (jednu postavu vytvářejí dva hráči – jeden pohybem, druhý hlasem)
- plná pantomima (podstatou je představování osob a jejich jednání)
- pohybová cvičení (také mimo roli)
- proxemické škály postojů (také mimo roli; zaujetí pozice v prostoru, který svou vzdáleností symbolizuje etický či mentální postoj účastníka)
- předávaná pantomima (řetězení, stupňování)
- sekvenční pantomima (rozdělení příběhu, skupiny dostávají každá svůj segment scénáře, po přípravě se z etud jednotlivých skupin složí celý příběh)

65) podle VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008, s. 125-214.

- taneční drama (vychází z pohybu, který je motivovaný hudbou)
 - transformovaný pohyb (během hry dochází ke změně v charakteru pohybu – vývoj postavy, střídání dvou rolí)
 - zpomalená/zrychlená pantomima
 - zrcadlení (ve dvojicích, záleží na přesnosti, hráči se střídají)
 - živé (nehybné) obrazy (hráči utvoří nehybný obraz svými těly, momentku; mohou je vytvářet jednotlivci i skupiny, mohou vzniknout aktivitou samotných hráčů, nebo mohou vzniknout z popudu tzv. sochařů; mohou být bez proměny nebo s proměnou; mohou oživnout a být zastaveny, mohou být ozvučené i neozvučené)
- Metody verbálně zvukové – primárně se v nich tedy jedná o použití zvuku/slova bez pohybu při hře, ovšem v tomto případě nonverbální signály nelze úplně zastavit; akce je zde doplněna poslechem a interpretací slyšeného; hráči si tedy osvojují soustředěné naslouchání, mohou se soustředit na techniku řeči a zejména výraz, plynulost a pohotovost projevu aj. I zde platí, že tyto techniky přispívají k ozvláštňení hry a mohou být pro začínající hráče jednodušší než plná hra, neboť se mohou soustředit pouze na jednu její součást. Mezi těmito metodami Valenta konkrétně uvádí např.:
- akce-narace (hráč hraje a přitom popisuje své chování)
 - alej/ulička (postava jí prochází a ostatní jí sdělují své myšlenky, rady apod., a to buď za sebe, nebo v roli)
 - alter ego/druhé já (jeden hráč představuje vnější chování postavy, druhý komentuje její vnitřní prožívání – paralelně/střídavě/v dialogu)
 - brainstorming (často mimo roli, jedná se o hledání nápadů)
 - čtení (taktéž může být mimo roli – hlasité/tiché/předstírané/čtené divadlo/čtení zástupného textu/čtení toho, co vzniklo ve hře – deníky, dopisy aj.)
 - diskuse (často mimo roli, podstatou je řešení nějakého problému)
 - disputace (hráči zaujímají dva rozdílné postoje a hledají pro ně argumenty)
 - dotazování (podstatou je kladení otázek: horká židle – zpovídání postavy dramatu, interview, tisková konference, průzkum)
 - extralingvistické hry (založené na zvucích – parafrázování zvuků, ozvučení např. pantomimy či živého obrazu, vyprávění příběhu zvuky, zvuková kulisa)
 - hlasová cvičení
 - chór (sborová společná řeč, může být spojeno s rituálem)

- konverzace (nezávazný dialog)
 - mluvící předmět (např. loutka)
 - monolog (není těžištěm metod dramatické výchovy: agitace/komentář/divadelní/projev/přednáška/psaní hlasem/reportáž/svědectví/vyprávění/zpověď/zpráva)
 - neviditelné hlasy (hráč není vidět, pouze slyšet; výhradně hlasové zpracování role)
 - porada (i mimo roli; existuje plán, řízení, časový limit apod.)
 - recitace (estetizovaný projev poezie a prózy)
 - rozhovor (má charakter osobní komunikace)
 - ticho (nedoříkávání – prostor pro představivost, práce s pauzou, reagování pouze tělem bez zvuků)
 - titulkování (hráči hledají možné názvy toho, co sledují – např. pro živé obrazy)
 - zástupná řeč (umělá řeč, nově poskládaná slova atd.)
 - zpěv a hudební exprese (často mimo roli)
- Metody graficko-písemné – tyto metody pouze podporují metody základní (tj. založené na rolové hře); žák vytváří písemný, kreslený či malovaný apod. artefakt, a to v rolích i mimo ně; tyto metody mají široké uplatnění v dramatu: startování, získávání a třídění informací, vytváření kontextů, budování důvěry v drama, zpomalení hry, reflexe aj. Bývají používány i v jiných vyučovacích předmětech, a tak jsou hráčům dobře známy. Konkrétně Valenta mezi nimi uvádí např.:
- tvůrčí psaní (beletrie)
 - psaní deníků (pronikání do psychologie postavy; intrapersonální komunikace)
 - vytváření dokumentů (při sběru informací o nějakém jevu apod.)
 - psaní dopisů (které také pomáhají proniknout do psychologie postavy; jde o interpersonální komunikaci; hráči je mohou psát v roli – za postavu; nebo mimo roli – za sebe, pro postavu z dramatu)
 - vyplňování či vytváření dotazníků, testů
 - psaní esejí (volných úvah na určité téma)
 - sepisování inventáře, seznamů (v roli, mimo roli – seznam rekvizit pro představení apod.)
 - formulování a vytváření inzerátů, letáků, sloganů, plakátů apod.
 - vytváření map, plánů (pomáhají budovat kontexty hry)
 - myšlenkové mapy (zachycení volných asociací při řešení problému)
 - vytváření obrazů (většinou mimo roli; s vědomím, že nejde o výtvarnou výchovu)

- psaní recenzí či reflexí
- role/postava na zdi (na zeď žáci píší charakteristiky postavy; analyzují, co o ní vědí)
- psaní scénářů (hlavně mimo roli jako součást inscenační práce)

• Metody materiállově-věcné – jedná se také o doplňující metody, jejichž podstatou je práce s hmotou v prostoru - výsledkem je tak buď trojrozměrný produkt, nebo smysluplné využití již existujícího předmětu, nebo uspořádání prostoru. I tyto metody mohou být použity při hře v roli i mimo ni. Žáci se učí novým vyjadřovacím možnostem (prostřednictvím věcí), poznávají materiál a jeho vlastnosti, trénují motorické a manipulativní schopnosti stejně jako rozvíjejí estetické cítění a tvořivost. Učí se také vnímat prvky hmotného prostředí jako symboly. Příklady konkrétních metod, jak je uvádí Valenta:

- práce s jakýmkoli objekty/stavbami (úpravy hracího prostoru, mimo roli)
- práce s kostýmem (stylizace kostýmního prvku, výroba kostýmu, hra v něm)
- práce s loutkou (plná hra s loutkami, loutka jako zástupná postava ve hře)
- práce s maskou (jako charakterizačním prvkem)
- práce s modelovacím materiálem (vytváření modelů, masek, rekvizit atd.)
- práce s papírem
- práce s prostorem (budujeme jej před hrou – mimorolově, ale také v roli)
- práce s rekvizitou/věcí (skutečnou i imaginární)
- práce se stroji a přístroji (v roli i mimo ni, např. různé technické pomůcky)
- práce se světlem a stínem (užívání reflektorů při hře, různé stínohry atd.)
- práce se zástupnými předměty (přiřazení „fiktivní role“ nějaké věci)

Takto tedy člení metody dramatické výchovy Josef Valenta. Tyto metody (ačkoliv v méně podrobném členění i výčtu) nalezneme např. také u Morganové a Saxtonové⁶⁶⁾, které člení metody podle jiného hlediska, a to z hlediska výrazu (hry, pohybová cvičení, obrazy, taneční dramata, pantomima, zvuk beze slov, zvuk se slovy), z hlediska významu (diskuse, interview, příběh, monolog, scénář), z hlediska hraní v roli (simulace, dramatické hraní, plášť experta, rolové drama, improvizace), z hlediska divadelních žánrů (sborový přednes, sborová dramatizace, vyprávěné divadlo, čtené divadlo, interní divadlo, skupinové

66) podle MORGANOVÁ, Norah a SAXTONOVÁ, Julia. *Vyučování dramatu*. Praha: STD, 2001, s. 113-157.

divadlo, divadelní hra, pásmo, loutky a masky) atd. Autorky se dále věnují jednotlivým technikám, které mohou učitelé pomoci s vytváření atmosféry či které podněcují žáky k mluvenému projevu apod. V této práci není možné se všemi těmito technikami zabývat podrobně, případné čtenáře musíme odkázat na další odbornou literaturu, např. Metodiku dramatické výchovy od Evy Machkové, Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací od Briana Wayne, Dismanův Receptář dramatické výchovy atd.

Učitel, který metody dramatické výchovy chce používat ve výuce, ať již ve školním dramatu nebo při výuce jiných předmětů, musí též zvážit další aspekty práce vzhledem ke stanoveným cílům. Jedná se především o styl vedení lekce či míru improvizace při uplatnění vhodně vybraných a seřazených metod. Někteří autoři (např. Morganová a Saxtonová) hovoří o těchto aspektech přímo jako o specifických metodách a technikách. My se v této práci přikloníme k jejich oddělení od metod a technik dramatické výchovy, neboť mohou být uplatněny napříč nimi.

Ačkoliv tvořivost, svoboda, originalita řešení a spontaneita patří k základním principům dramatické výchovy, jak již jsme zmínili v jedné z předešlých kapitol, podle E. Machkové se „*její proces neobejde bez řízení, to jest bez učitelova vědomého a znalého nakládání s cíli, obsahem i metodami.*“⁶⁷⁾ Učitel tedy lekci musí řídit a směřovat k naplnění cílů (i když zároveň má být schopen pružně reagovat v souvislosti s vývojem lekce při práci v konkrétní skupině), avšak zůstává spíše facilitátorem dění. Právě k tomu, aby řízení lekce nebylo direktivní, ale poskytovalo účastníkům dostatek prostoru k vlastnímu rozhodování, disponuje dramatická výchova svými specifickými styly vedení. Eva Machková⁶⁸⁾ zmiňuje i v ostatních pedagogických oborech užívanou verbální instrukci (v dramatické výchově se učitel vyhýbá pokynům popisujícím „jak“ mají hráči úkol plnit), dialog či diskusi – zatímco podle J. Valenty se v těchto případech jedná o svébytné metody dramatické výchovy; v dramatické výchově se dále užívá bočního vedení (učitel neprovádí činnosti společně s hráči, stojí mimo hru a vede ji – hlasem, užitím signálů, rytmu apod. – může vyprávět či předčítat, typickým příkladem je tzv. vnitřní hlas hráčů) – tohoto vedení se užívá např. při narativní pantomimě, kterou jsme jmenovali ve výčtu metod dramatické výchovy. Snad nejvíce specifickým stylem vedení je pak učitel v roli. V tomto případě je

67) MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, s. 66.

68) podle tamtéž, s. 68-78.

učitel součástí hry a vede ji zevnitř. Morganová a Saxtonová vidí výhody tohoto stylu vedení lekce takto: „*Učitel je součástí dramatu a může spolu s třídou sledovat, co se právě děje. Kontroluje chod a napětí, protože je přímo napojen na vnitřní rytmus práce. Může podporovat, povzbuzovat a udržovat otevřenou komunikaci, má příležitost sdílet se svými studenty všechny objevy a docházet s nimi k novému pochopení. Poskytuje studentům možnost, aby převzali odpovědnost, činili rozhodnutí a ujímali se vedení skupiny. Poskytuje jim svobodu vyjadřovat postoje a různé úhly pohledu v bezpečí role. Poskytuje jim vzrušení z toho, že se obracejí na učitele a svěřují se mu.*“⁶⁹⁾

Radek Marušák rovněž považuje tento styl vedení lekce za přínosný: „*Hráčové hře v roli napomáhá, účastní-li se hry i sám učitel nebo vstoupí-li sám do role. Někdy je dokonce vhodné, když učitel nabídne vlastní hru v roli dětem dříve, než ony samy vstoupí do takové hry.*“⁷⁰⁾ Dalším účinným nástrojem k řízení lekce je impulz, který do hry může vnést skrytá instrukce (*učitel dá stranou, šeptem či na lístku jednomu z hráčů pokyn k určitému jednání – jde o změnu okolností, vnesení mimořádnosti, nečekaného prvku.*⁷¹⁾)

Dalším aspektem, který musí učitel při přípravě lekce zvážit, je míra připravenosti improvizace, kterou budou obsahovat jednotlivé etudy dramatu. Improvizace se objevuje jako jeden ze základních principů dramatické výchovy v řadě odborných knih o dramatické výchově, např. Eva Machková ji charakterizuje jako „*hraní bez scénáře, vznikající na místě, přímo v procesu. Improvizace poskytuje autentický zážitek ve fiktivní situaci, hráč se v ní setkává a vypořádává se skutečně vzniklou obtíží... v improvizaci vzniká vše současně, „scénář“ i provedení i výraz.*“⁷²⁾ Také Josef Valenta považuje improvizaci za klíčové téma dramatické výchovy. Podle něj „*jde o nepřipravenou hru, která nás nutí, abychom v rámci hrové situace reagovali tady a teď, ihned, nepřipraveně apod., čímž fakticky i situaci na místě vytváříme.*“⁷³⁾ Oba autoři pak shodně rozlišují mezi improvizacemi bez přípravy (tj. spontánními, totálními) a improvizacemi, na jejichž přípravu získávají hráči ve skupinách čas (mohou si dohodnout rozdělení rolí, vymezit prostor, vztahy apod.). Některá divadelní představení hraná dětmi se pak opírají o fixované (opakované) improvizace. V reálném životě také většinou musíme reagovat a jednat bez přípravy, a proto je improvizace v bezpečí hry v roli dobrou příležitostí, jak si takové jednání vyzkoušet.

69) MORGANOVÁ, Norah a SAXTONOVÁ, Julia. *Vyučování dramatu*. Praha: STD, 2001, s. 56.

70) MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci*. Praha: AMU, 2010, s. 106.

71) MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, s. 113.

72) MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, s. 72.

73) VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008, s. 217.

Učitel také musí volit, zda metodu užije ve vyučování tak, že žáci budou pracovat simultánně (tj. *všichni dělají totéž souběžně*⁷⁴⁾) či hromadně (všichni hrají současně, ale mohou i nemusí vstupovat do vzájemných vztahů, *volně jednají v rolích, které si zvolili*⁷⁵⁾). Tyto způsoby práce mohou být jednodušší pro začínající hráče, neboť se všichni účastní hry, a tak aktivita probíhá bez diváků. Dalším typem práce jsou improvizace v malých skupinách, etudy. Dále je možné pracovat strukturovaně a jednotlivé metody propojit do většího celku – strukturovaného dramatu (neboli příběhového či dramatu ve výchově).

3. Setkávání literární a dramatické výchovy

3.1 Co mají literární a dramatická výchova společného

Podle Anny Tomkové se literární výchova na prvním stupni základní školy dá vyučovat v souladu s dramatickou výchovou, výukovou oblast pak nazývá „literárně dramatická výchova“, tak jako bývají označovány umělecké obory na základních uměleckých školách. „*Pojem literárně dramatická výchova naznačuje bohatost činností v práci s uměleckým textem, význam vlastního prožitku, aktivní přístup k literatuře, přičemž se neomezuje pouze na tradičně chápanou „dramatizaci“ literárního díla.*“⁷⁶⁾ Již dříve jsme se zabývali základními principy dramatické výchovy a jejích metod, nechyběly mezi nimi ani „vlastní prožitek“ a „aktivní přístup“. Prvním styčným bodem obou výchov tedy mohou být právě oba tyto principy.

A. Tomková dále uvádí, že v literární výchově jde o dvě základní dimenze: „*vytváření vztahu k literatuře a výchovu literaturou*“.⁷⁷⁾ Na základě vlastních zkušeností s prací s uměleckou literaturou metodami dramatické výchovy si dovoluji tvrdit, že také dramatická výchova může pomoci rozvíjet obě tyto dimenze. Různorodost metod uplatňovaných při práci s uměleckým textem může dětem zatraaktivnit hodiny a povzbudit jejich zájem o slovesné umění jako takové a získaný pozitivní vztah „*umožní dítěti nejen pochopit děj a jednání hrdinů, umožní mu také vnímat a rozvíjet jazykovou kulturu, bude mu nabízet nekonečné množství estetický prožitků a obrazů ze života člověka.*“⁷⁸⁾ Dramatická výchova nabízí řadu metod, jejichž použití prohlubuje prožitek a pochopení

74) MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, s. 112.

75) tamtéž, s. 113.

76) TOMKOVÁ, Anna. *Literární výchova v I. ročníku*. In: KŘIVÁNEK, Zdeněk a WILDOVÁ, Radka a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: UK, 1998, s. 120.

77) tamtéž, s. 120.

78) tamtéž, s. 120.

jednání druhých (při pohledu z více úhlů). Nabízí možnost vyzkoušet si některé situace, a to z bezpečí napodobivé hry „jako“ a také rozvíjí komunikační schopnosti – ať již v rámci přijetí role, či mimo ni (nutnost dohodnout se s ostatními při kooperativních činnostech). Pokud je jedním z cílů literární výchovy *humanizace žákovy osobnosti, rozvíjení jeho citů, pochopení lidských vztahů, rozpoznávání dobra a zla, rozvoj estetického citění....*⁷⁹⁾ pak můžeme tvrdit, že dramatická i literární výchova mají společné některé cíle (vedle cílů jež jsou specifické pro každou oblast zvlášť, o nichž jsme již hovořili).

V odborných publikacích o dramatické výchově nacházíme zmínku o literárních textech jako vhodné inspiraci pro dramaticko-výchovný proces v podstatě u všech autorů, dokonce existují některé monografie zaměřené právě na práci s literárním textem v dramatické výchově – z toho lze též usuzovat, že obě vzdělávací oblasti mohou být chápány jako komplementární, tzn. vhodně se doplňující, a že jedna vzdělávací oblast má co nabídnout té druhé, ačkoliv se zároveň nepochybně jedná o zcela svébytné obory.

Také Radek Marušák tvrdí, že „*prostředky reprezentace světa jsou pro drama a literaturu různé, jejich zájem o člověka stejný*“.⁸⁰⁾ Hlavním vyjadřovacím prostředkem literatury je slovo, zatímco hlavním vyjadřovacím prostředkem dramatického umění je fyzické jednání, avšak oba estetické obory se dotýkají základních, obecných, univerzálních lidských témat. Marušák⁸¹⁾ uvažuje o různých typech lekcí, v nichž může jít o cíle v oblasti literární výchovy a jako instrumenty k jejich dosažení se použijí dramatické prostředky, nebo naopak cíle spočívají v oblasti dramatické výchovy a literatura zde slouží jako nástroj k jejich dosažení. V jiném typu lekcí pak „*může dojít k vzájemnému, velmi ústrojnému propojení jazyka literárního a dramatického, jejich prostředků uměleckého zobrazování. Nelze tak mluvit o tom, „co čemu slouží, napomáhá“, ale o celku, jednotě, vzájemném prolnutí a propojení.*“⁸²⁾

Eva Machková uvažuje o literatuře spíše jako o nevyčerpatelném zdroji námětů pro dramatickou výchovu, a to protože „*literatura nabízí širší životní zkušenost... obsahuje.. životní zkušenost lidstva, a to zkušenost ztvárněnou. Obsahuje téma, myšlenku, filozofii, morálku, životní hodnoty. Umožňuje proto vhled do velkého bohatství dějů*

79) Vzdělávací program Národní škola, 1997, s. 37. cit. In: TOMKOVÁ, Anna. Literární výchova v I. ročníku. In: KRIVÁNEK, Zdeněk a WILDOVÁ, Radka a kol. Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Praha: UK, 1998, s. 122.

80) MARUŠÁK, Radek. Literatura v akci. Praha: AMU, 2010, s. 7.

81) podle tamtéž, s. 7-8.

82) tamtéž, s. 8.

*a situací, vcítění do nejrůznějších lidí, jejich charakterů a postojů, a tím vede i k chápavým a tolerantním postojům k lidem a životním skutečnostem obecně. Usnadňuje člověku sebepoznání skrze druhého (postavu), uschopňuje jej prostřednictvím literatury nahlédnout svoje subjektivní postoje pod jiným zorným úhlem a tím je doplňovat, rozvíjet, nebo naopak revidovat či odstraňovat způsobem, který nezahanbuje a nezraňuje.*⁸³⁾ Také A. Tomková tvrdí, že „dramatická výchova využívá literární náměty, témata, dramatické situace, děje. Využívá a zpracovává zajímavé literární postavy a různá prostředí. Nechává se inspirovat literaturou k dramatickým hrám a improvizacím nebo literární texty různými způsoby interpretuje.”⁸⁴⁾

Také Eva Machková považuje dramatickou výchovu a literární výchovu za oblasti vzájemně se dobře doplňující: „dramatická výchova vycházející z předlohy doplňuje a rozvíjí školní literární výchovu a obohacuje ji, protože poskytuje to, co většinou chybí transmisivnímu způsobu výuky literární historie a teorie, založenému na faktografii a kvantitě. Literatura v dramatické výchově je schopna vést k čtenářství, a to především kvalitativně, neboť přispívá k pochopení čteného.”⁸⁵⁾

3.2 Psychodidaktická východiska pro použití metod dramatické výchovy v hodinách literární výchovy

Už dříve jsme konstatovali, že různost metod, které užíváme při výuce, přispívá k učení žáků (resp. plnění cílů, jež jsme si stanovili). Hra, ať již dramatická či didaktická, obsahuje prvek spontaneity, svobody, tvořivosti a dokáže v žácích vzbudit pozitivní pocity a dovoluje jim utřídit si poznatky častokrát v nečekaných souvislostech. Moderní poznatky z psychologie rovněž dokazují, že pro úspěšnost procesu učení jsou důležité pozitivní emociální prožitky, stejně jako různorodost asociačních vazeb. „Nové informace a podněty jsou snadněji zapamatovatelné tehdy, když vyvolávají asociační vazbu s poznatky již uloženými v paměti.... Velký význam má rovněž to, zda se jedná o informaci emočně neutrální, případně pozitivně či negativně zabarvenou. Emocionálního prožitku jakožto facilitačního faktoru zapamatování nových informací využívá např. zážitková pedagogika.”⁸⁶⁾ I dramatická výchova, jakožto jeden z esteticko-pedagogických oborů,

83) MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, s. 128.

84) TOMKOVÁ, Anna. *Umělecká literatura a dramatická výchova*. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998, s. 158.

85) MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, s. 128.

86) ŠKODA, Jiří a DOULÍK Pavel. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011, s. 12.

využívá emocionální prožitek při působení na žáka.

Jiří Škoda a Pavel Doulík pak dále uvádějí, že informace, které se k nám dostávají, mají různou šanci být zapamatovány. „*Tuto šanci výrazně zvyšuje především to, pokud jsou přicházející informace: asociovány s něčím již známým, přinášený více smysly současně, subjektivně vyhodnoceny jako důležité, doprovázeny libými pocity, emocionálně podbarvené, ať už emocí pozitivní či negativní, osobně samostatně objevené.*“⁸⁷⁾

Dramatická výchova vždy staví na předchozích zkušenostech žáka, bez nichž by hráči nebyli schopni realistického psycho-fyzického jednání v nastolených fiktivních situacích – můžeme tedy tvrdit, že zde dochází k asociačním vazbám s něčím již známým. Psycho-fyzické jednání a jeho recepce v kombinaci s dalšími metodami dramatické výchovy (např. graficko-písemnými) rozhodně poskytují příležitost pro zapojení více smyslů současně.

Je-li součástí dramaticko-výchovného procesu také budování víry v dramatickou činnost, je zde předpoklad, že může dojít i k subjektivnímu vyhodnocení důležitosti informací. K takovému vyhodnocení může dojít též uvědoměním si přesahů do reality či při sdílení vlastních pocitů či postojů s ostatními.

Libé pocity mohou žáci získat v procesu spolupráce, a to zejména proto, že dramatická výchova klade velký důraz na rozvíjení sociálních vztahů ve skupině a partnerský přístup (mezi všemi účastníky, tedy i ve vztahu učitel-žák); stejně jako příjemné pocity z toho, že jsou všichni hráči pozitivně přijímáni jako přínos pro skupinu. Dramatická výchova jako obor klade důraz na celostní učení, v němž jsou rozvíjeny zároveň rozum, tělesné jednání a chování a také emocionální složka osobnosti či oblast postojů. Cílem jejích metod je také prožitek čili zkušenost obohacená o citové prožívání. Posledním faktorem, jenž uvádějí Škoda a Doulík, je lepší zapamatování toho, co člověk samostatně objeví – při uplatnění mnohých metod dramatické výchovy žáci cíleně a sami za sebe zkoumají pocity někoho jiného (např. při hře v roli) a získávají tak nezprostředkovaně vědomosti i o mezilidských vztazích, které jim pak v reálném životě mohou pomoci odhalovat motivy jednání druhých, býti k nim tolerantnější a empatičtější.

87) ŠKODA, Jiří a DOULÍK Pavel. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011, s. 16.

3.3 Volba literární předlohy a její zpracování

Literární předlohu jako námět pro dramatickou výchovu volíme podle Evy Machkové z různých důvodů: „*Literární text pro přednes (interpretaci)... pro divadlo (dramatizaci nebo dramatickou adaptaci či montáž)... nebo pro interní práci ve skupině.*“⁸⁸⁾ V praktické části této práce se budeme zabývat právě interní prací ve skupině, a to v lekcích literární výchovy.

Je třeba věnovat mimořádnou pozornost výběru textu (o individuálních a věkových rozdílech při výběru textu jsme se již zmínili dříve), se kterým chceme pracovat dramaticko-výchovnými metodami, neboť *metody dramatické výchovy...staví do popředí dějový nebo tematický celek, zobrazování skutečnosti, děj, příběh.*⁸⁹⁾ A tak některé, byť literárně hodnotné, texty můžeme označit z tohoto hlediska za méně vhodné (vyžadující větší adaptaci a kladoucí značné nároky na dramatizátorské schopnosti učitele) a pro práci s dalšími texty by bylo lépe volit jiné metody. Eva Machková upozorňuje na žánry, které k dramaticko-výchovné práci většinou vhodné nejsou, jedná se např. o lyrické texty, texty, jejichž podstatou je líčení vnitřních pocitů a duševních pochodů postav, texty, které mají informativní charakter či jsou zaměřené na styl - dekorativnost (zdobnost), jazykové hříčky, filozoficky laděná literatura atd.⁹⁰⁾

V zásadě nejdůležitější je pak podle mnohých autorů (Machková, Morganová a Saxtonová, Marušák aj.) výběr tématu, tzn. o čem příběh je a zda existují přesahy do reálného života dětí v konkrétní skupině, jestli má šanci děti zaujmout a zda je bude dostatečně motivovat k zapojení do herní akce. Eva Machková dále doporučuje rozbor textu z hlediska jeho dramatickosti (tedy přítomnosti situací, které obsahují konflikt budící silné duševní a emocionální hnutí, jež nutí člověka jednat). Jednání postav v textu též posuzujeme z hlediska vývoje děje a vývoje charakteru postavy, ale též podle míry zobrazitelnosti (proveditelnosti) děje a jednání postav. „*Učitel málo vybavený v této oblasti často zvolí dílo literárně velmi cenné, čtenářsky nesporné, ale obtížně proveditelné dramatickými metodami.*“⁹¹⁾ Příběh by ale neměl být pouze sérií situací, ale měl by

88) MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. Praha: DAMU, 2004, s. 5.

89) tamtéž, s. 5.

90) podle tamtéž, s. 14-150.

91) tamtéž, s. 6.

obsahovat zápletku či konflikt, který vyžaduje nutnost jednat, zkoumat a řešit. Někdy můžeme z literární předlohy užít pouze některý prvek (téma, příběh, postavy, prostředí, okolnosti, jedna epizoda atd.) a tento nosný prvek pak dále volně zpracovávat při plánování dramaticko-výchovné lekce.

Při výběru předlohy a metod práce pro dramatickou výchovu musíme také přihlížet ke zkušenostem skupiny (s ohledem na herní zkušenosti hráčů, jejich technickou vybavenost, míru ostychu či rozvinutosti představitosti). Pokud vstupujeme s nabídkou dramaticko-výchovných činností do skupiny hráčů nezkušených, musíme zvolit téma dostatečně konkrétní a zajímavé, ale zvládnutelné. Vybraná látka by měla poskytovat též prostor pro činnosti, kdy všichni hráči jednají současně (simultánní či skupinové improvizace), tak abychom jim zpočátku umožnili pracovat bez diváků. Dále můžeme navázat práci ve skupinách a citlivě zvážit možnost vzájemné prezentace vzniklých živých obrazů či etud. Skupiny mohou improvizovat na stejné zadání, ale také mohou každá pracovat na jiném segmentu a z těchto jednotlivých improvizací pak vznikne celek (segmentovaná práce může snížit porovnání mezi skupinami). Také fragmentální metody a techniky (pantomicko-pohybové či verbálně- zvukové) bývají pro začátečníky jednodušší, než plná hra, a proto v předloze hledáme i takové situace, v nichž bude možné tyto metody uplatnit.

Radek Marušák uvažuje o fázích práce s textem, za prvé volíme text (podle potřeb skupiny, zvoleného způsobu práce, ale také učitelovo vlastního zaujetí), za druhé hledáme v textu a za textem (témat, obsahů, situací, dějů, zvažování užitého jazyka, kompozice, hledání „mezer/nedourčeností“, které bude možné v dramatu prozkoumávat a doplňovat, hledání souvislostí např. s jinými texty či mimoliterárními), za třetí tvoříme příběh pro lekci (může jít třeba o výběr skutečností, které jsou nutné pro sdělení obsahu, nebo posuzování perspektiv – např. z pohledu jaké postavy budeme na situaci nahlížet?, uvažování o tom, jak by se příběh odvíjel „kdyby“ nastala jiná okolnost), za čtvrté tvoříme scénář lekce (volíme metody a strategie, prostředky prezentace, v této fázi se již také pokoušíme předvídat různé varianty vývoje lekce), dále následuje samotný proces lekce, který též zahrnuje reflexe účastníků dramatu, stejně jako sebereflexi učitele (vč. posuzování možných změn).⁹²⁾

92) podle MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci*. Praha: AMU, 2010, s. 48-84.

3.4 Struktura jednotky

Strukturu dramaticko-výchovných lekcí je třeba přizpůsobit předem stanovenému cíli jednotky, a proto není nijak fixována, i když tu platí určité zásady. Při plánování lekcí musíme dbát také na obecné pedagogické zásady: postupujeme od jednoduššího ke složitějšímu, od jednotlivých prvků k celku a dodržujeme zásady hygieny práce (střídání činností: náročnější x jednodušší, dynamické x klidné atd., přiměřená délka práce apod.).

Pokud se členové skupiny neznají navzájem, nebo pedagog nezná skupinu, je vhodné začít práci seznamovacími hrami a cvičeními. Hned v začátcích práce je také třeba dohodnout pravidla chování v lekcích (signál „štronzo“ – zastavení práce, včasné příchody atd.).

Na začátku lekce je důležité vzbudit zájem účastníků. Tato fáze lekce opět podle Evy Machkové často rozhoduje o dalším průběhu lekce a kvalitě práce.⁹³⁾ O nutnosti zaujetí účastníků na začátku lekce také pojednávají Morganová a Saxtonová, které hovoří o „taxonomii osobní angažovanosti“ účastníků (teprve když vzbudíme *zájem* účastníků, můžeme očekávat jejich *zapojení* do činností, vnitřní *zaujetí* a *zvnitřnění*, které vzbuzuje potřebu sdělit osobní stanovisko, *interpretovat* a *hodnotit* jej).⁹⁴⁾ Závěr lekce by neměl být ukončen násilně (zvonění, střídání skupin), ale vždy musí účastníkům umožnit odpoutat se od tématu či rolí, vyjádřit své pocity a uzavřít práci.

V této práci opomíňme tzv. „theatre games“, tedy způsob práce, ve kterém jde především o nácvik jednotlivých dovedností a schopností; s ohledem na téma této práce zmiňme raději improvizaci s příběhem („playmaking“) a strukturovanou dramatickou práci.

Podle Evy Machkové je třeba na začátku takové improvizace opět uvést žáky do příběhu a vzbudit v nich zájem, následuje pak plánování herní činnosti, samotné hraní, jeho evaluace a další hraní (znovu hraní). Na konci lekce by nám neměl chybět čas na její uzavření, zreflektování, sdílení zážitků. Pokud budeme v práci na příběhu pracovat i v další lekci/lekcích, je třeba naplánovat a vytvořit „pojítka“, které žákům umožní na dosavadní práci navázat.⁹⁵⁾

93) podle MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, s. 44.

94) podle MORGANOVÁ, Norah a SAXTONOVÁ, Julia. *Vyučování dramatu*. Praha: STD, 2001, s. 40-45.

95) podle MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, s. 44.

Musíme si uvědomit, že lekce není jen sled aktivit, ale má být skutečným celkem směřujícím k naplnění cílů, provázaným tematicky. „*Lekce jako dílo není pouhým souborem, poskládáním jednotlivých metod a jejich prostřednictvím aktualizovaných skutečností. Pro lekci jsou podstatné i skutečnosti, jež formují lekci jako celek, prolínají všemi jejími kroky. Lekce je celkem, jednotou, nikoli prostým seřazením aktivit.*“⁹⁶⁾ Dále tomu podle Radka Marušáka napomáhá soudržnost příběhu, vědomí ohniska lekce (cíl a téma propojené s užitými metodami práce a mimo jiné též způsob vedení lekce).⁹⁷⁾

Termín „ohnisko“ v souvislosti se zaměřením a vedením dramaticko-výchovné lekce užívají také Morganová a Saxtonová. I v jejich textu znamená výukové cíle ve spojení s prostředky k jejich dosažení. Uvádějí jej mezi prvky divadelního řemesla, které pomáhají formovat lekci a činí ji „dramatickou“ – a jsou tedy z hlediska stavby lekce neopominutelné. Kromě ohniska sem patří také napětí (určitý mentální vzruch jako základ intelektové a emoční aktivizace), kontrast (tma/světlo, zvuk/ticho, pohyb/nehybnost, neočekávaný zvrat, překvapení) a symbolizace (užití symbolu, jež má skupinový význam a je naplňován individuálními významy). „*Ohnisko, napětí, kontrast a symbolizace jsou klíčové pro vytváření, motivování, podněcování a krystalizování sdílené významotvorné zkušenosti. Jsou to prostředky, kterými učitel dosahuje svých cílů.*“⁹⁸⁾

Eva Machková rozděluje výstavbu práce s příběhem takto: příběh o jedné situaci (jde o opakování téže situace s různými postavami, kumulativní pohádka – vhodné zejm. pro nejmenší děti), dvoudílná stavba příběhu (začátek – úvodní situace/konec – řešení), trojdílná stavba (začátek – prostředek – konec) a pětídílná klasická dramatická výstavba (expozice – kolize – krize – peripetie – závěr, katastrofa).⁹⁹⁾

Ve strukturované dramatické práci jde o logické, vnitřně provázané, řazení aktivit s cílem umožnit prozkoumat dané téma z různých úhlů pohledu, umožnit žákům projevit a porovnávat osobní postoje, tvořivě řešit problém, a to vše při spolupráci jednoho celku. Strukturovanou dramatickou prací se bude zabývat následující, samostatná kapitola.

96) MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci*. Praha: AMU, 2010, s. 84.

97) tamtéž, s. 85-86.

98) MORGANOVÁ, Norah a SAXTONOVÁ, Julia. *Vyučování dramatu*. Praha: STD, 2001, s. 22-25.

99) podle MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. Praha: DAMU, 2004, s. 72-77.

3.5 Strukturovaná dramatická práce podle literární předlohy

Strukturovaná dramatická práce (neboli strukturované drama, drama ve výuce, školní, procesuální či příběhové drama aj.) je způsob dramaticko-výchovné práce. Radka Svobodová uvádí: „*Účinnost a efektivnost výuky při práci se strukturovaným dramatem je přímo závislá právě na struktuře (stavbě) dramatu, kterou připravuje vyučující předem, a to v podstatě podle známé Aristotelovy křivky (expozice, kolize, peripetie, katastrofa), často s vynecháním čtvrté části (peripetie).*“¹⁰⁰⁾

Expozice je podle Kristy Bláhové uvedení do děje (seznámení s okolnostmi, postavami, tématem...) a má vzbudit zájem účastníků. V druhé fázi, kolizi, dochází k náznaku konfliktu, hledání, objevování a vytváření kontextu (doplňování informací). Krize je vyvrcholením dramatu, napětí vrcholí, a tím se nastoluje nutnost hledat řešení. Peripetie je ta část dramatu, kdy dochází k zařazení neočekávané okolnosti (obratu), která nutí účastníky hledat další varianty řešení. Katastrofa a závěrečná katarze je poslední fází dramatu, kdy účastníci dochází k určitému řešení, uvolňuje se napětí, zklidňují se emoce, nastává čas k rekapitulaci, reflexi a vzájemnému sdílení pocitů, poznatků a nových zkušeností.¹⁰¹⁾

Strukturou z hlediska tohoto způsobu dramaticko-výchovné práce je myšleno záměrné uspořádání jednotlivých metod a technik do logického celku, který má společné téma a obsahuje divadelní prvky (ohnisko, napětí - gradace, kontrast, symbolizace), tak jak jsme o nich hovořili již dříve. Jednotlivé činnosti jsou vzájemně provázané.

Učitel strukturu sice předem plánuje, a to s určitým záměrem (s vědomím výukového a výchovného cíle), „*nikdy však není předem jasné, jak bude daná struktura naplněna. To závisí na věku, zkušenostech a divadelní pokročilosti skupiny, na materiálu, který na základě toho společně vytvoří, ale také na jednání a rozhodování účastníků v klíčových momentech dramatu... někdy za roli, někdy za sebe.*“¹⁰²⁾ Radka Svobodová dále tvrdí, že právě taková klíčová rozhodování by měla být plánovanou součástí dobře vystavěného dramatu, a to tak, aby účastníci museli nést odpovědnost za svá rozhodnutí.¹⁰³⁾ Podle Iriny Ulrychové „*v dramatu příběh vzniká procesem hraní,*

100) SVOBODOVÁ, Radka. *Strukturované drama*. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998, s. 119.

101) podle BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996, s. 55-58.

102) SVOBODOVÁ, Radka. *Strukturované drama*. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998, s. 121.

103) tamtéž, s. 122.

založeném nejčastěji na předběžném plánu učitele (představa příběhu a postupu jeho odhalování), dotvářeném a přetvářeném aktivitou účastníků v průběhu dramatické hry.“¹⁰⁴⁾ Učitel by tedy již při plánování lekce měl být schopen předjímat možné varianty vývoje lekce a být na ně připraven – zároveň však musí počítat s tím, že dojde na variantu další, jím neočekávanou. Je tedy zřejmé, že tento typ práce klade značné nároky také na pohotovost a rozhodovací schopnosti učitele.

Strukturovaná dramatická práce pak dobře naplňuje principy dramatické výchovy, jak uvádějí mnozí autoři (např. Radka Svobodová, Jonathan Neelands), a to ve smyslu učení zkušeností za přítomnosti dramatické hry a prožitku účastníků, využití tvořivého potenciálu hráčů - jedná se o učení holistické (*jednota ducha, duše a těla*)¹⁰⁵⁾, založené na kooperaci a partnerském přístupu, vstupu do role, toto učení obsahuje prvek prozkoumávání (*„skrytí se za rolí umožňuje hráčům bez rizika psychického poranění prozkoumat postoje, názory a motivace nejen postav, ale i své osobní, konfrontovat je s ostatními a získat tak případně nový náhled, to vše v bezpečném prostoru fikce*“¹⁰⁶⁾), odkrývání významů, umožňuje experimentaci a účastníky nutí k improvizaci. V souvislosti s celostním charakterem strukturované dramatické práce ještě Irina Ulrychová uvádí: *„Je patrné, že v tomto typu dramatu se nepracuje jen s prožitkem, že vedle složky emocionální je velký důraz kladen i na složku racionální, na schopnost kritického myšlení o problému a tématu.*“¹⁰⁷⁾

Stavbou příběhového dramatu se podrobněji zabývá Irina Ulrychová¹⁰⁸⁾: Na počátku cesty k příběhovému dramatu pak podle ní může stát obecně formulované téma či problém, nebo příběh (ať již vlastní – inspirovaný skutečností, či literární). Pedagog by měl zjistit, co takový příběh zahrnuje, vhodným prostředkem mohou být např. mentální mapy, ve kterých se objeví všechny myšlenky související s tématem včetně volných asociací. Dále následuje formulování otázek, za nimiž už lze spatřit představu možných problémových situací a které nám pomohou formulovat cíle (co se žáci mají naučit, dozvědět, prověřit si). Dále volíme konkrétní problémovou situaci (či více takových situací), která se nejlépe dotýká tématu a při jejíž realizaci dojde nejlépe k naplnění cílů.

104) ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh*. Praha: AMU, 2007, s. 10.

105) tamtéž, s. 21-22.

106) ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh*. Praha: AMU, 2007, s. 123.

107) tamtéž, s. 11.

108) podle tamtéž, s. 34-52.

Pak si vytváříme rámcový příběh: odkud kam má vývoj děje směřovat, abychom účastníkům umožnili zkoumat nastolený problém v nových souvislostech – a též přemýšlíme o tom, kde je možné odpovědnost za vývoj děje ponechat na hráčích. V této fázi již také uvažujeme o způsobu realizace (jaké konkrétní techniky použijeme).

Startovacím bodem je podle Ulrychové (v souladu s dalšími autory jako např. W. Dobson, T. Goode, J. Neelands, E. Machková) tzv. návnada nebo-li hák. Tato návnada má hráče vtáhnout do hry a motivovat je, a proto by měla obsahovat pro ně přitažlivé téma, výzvu či prvek tajemství nebo by její podstatou měla být žáky oblíbená činnost. Mezi technikami, které mohou dobře posloužit jako takový „hák“ uvádí např. práci s obrázkem, písemným materiálem či předmětem, živý obraz z těl účastníků, vyprávění, vystoupení učitele v roli nebo zajímavou hru s pravidly.

Součástí každého příběhového dramatu je sběr informací (o postavách, jejich sociálních vztazích, prostředí atd.) a budování víry. Irina Ulrychová uvádí konkrétně některé techniky, které dobře poslouží tomuto účelu: horké křeslo (postava – může jí být např. učitel v roli – odpovídá na otázky účastníků), živé obrazy zachycující okamžiky ze života postavy, improvizované etudy v malých skupinkách zobrazující např. vzpomínky postavy, psaní deníkových záznamů atd.). Učitel musí dobře zvážit, které informace účastníků předá přímo, které informace budou moci zjistit na základě některých podkladů, které informace budou moci doplnit sami hráči na základě své fantazie a které informace bude lépe ponechat utajené.

I podle Ulrychové je stavba příběhového dramatu proměnlivá a ne vždy je možné oddělit jednotlivé fáze, protože spolu úzce souvisejí a někdy i splývají. Obecně však uvádí tuto stavbu: startovací bod, budování víry a sběr informací, nastolení problémové situace, zkoumání problémové situace, řešení problémové situace, důsledky (nová problémová situace) a závěr. Podle vývoje může dojít k různému uzavření dramatu: problém je uspokojivě vyřešen, nebo existují pochybnosti o správnosti řešení, nebo situace zůstala nevyřešena a problém zůstává, nebo se může stát, že řešení situace vyvolalo nový problém. Z průběhu i způsobu zakončení dramatu pak vyplývá nutnost reflektovat – poskytnout účastníkům prostor pro porovnání názorů, pocitů a postojů.

Irina Ulrychová uvažuje o tom, že při tvorbě vlastního příběhového dramatu bez literární předlohy může mít učitel tendenci k jisté schematičnosti či stereotypnosti, zatímco literární předloha může právě proti této tendenci pomoci: nabízí osobitě viděné a

zpracované téma, události propojené chronologicky i kauzálně, problémové situace a již charakterizované postavy, které jsou vsazeny do okolností, a jazyk, který může pomoci drama ozvláštnit. „Z tohoto výčtu je patrné, že drama může na straně jedné sloužit jako prostředek objevení, prozkoumání a pochopení literárního příběhu, stejně tak jako že na straně druhé tento příběh může být jen inspirací a východiskem dramatu, které na jeho základě vytváří příběh vlastní.“¹⁰⁹⁾

Dále při práci podle literární předlohy analyzujeme jednotlivé části textu a klademe si otázky: jaké jsou postavy, jejich vztahy, problémové situace apod., ale i otázky k tomu, co v textu přímo řečeno nebylo (o dalších postavách, o vztazích, o minulosti atd.). Z problémových situací si pak vybereme ty, které se hodí pro dramatickou práci a které se týkají tématu, jež jsme se rozhodli v příběhovém dramatu zpracovat.¹¹⁰⁾ Při přípravě dramatu podle textu je třeba počítat s tím, zda jej žáci znají či neznají: „V případě, že ji nezná žádný člen skupiny, je možné pracovat s napětím a tajemstvím.... Jestliže všichni hráči předlohu znají (alespoň zběžně), je možné počítat s jejich vědomou spoluprací na její dramatické transformaci.“¹¹¹⁾ Strukturování dramatické práce pak dál může probíhat podle výstavby, kterou jsme již zmínili.

Mezi argumenty pro užití strukturovaného dramatu při práci s literárním textem při výuce můžeme uvést podle Radky Svobodové: „*Strukturované drama odpovídá náročným požadavkům jak kooperativního učení, tak pedagogiky komplexního rozvoje, tedy vysokým nárokům moderních pedagogických směrů.*“¹¹²⁾ A zároveň sem patří i výhody práce podle literárního textu, jak je uvádí Eva Machková: *literární text obsahuje vypracovanou fabuli, charakterizované postavy, prostředí, přispívá k literární výchově a vede ke čtenářství, umožňuje uchopit problém jako obecný a nahlédnout na něj z různých úhlů a obsahuje filozofii a morálku založenou na širší lidské zkušenosti.*¹¹³⁾

109) ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh*. Praha: AMU, 2007, s. 72.

110) tamtéž, s. 73-76.

111) MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. Praha: DAMU, 2004, s. 25.

112) SVOBODOVÁ, Radka. *Strukturované drama*. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998, s. 123.

113) MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. Praha: DAMU, 2004, s. 26-27.

EMPIRICKO-DIDAKTICKÁ ČÁST

1. „Kryštofe, neblbni a slez dolů!“ (Iva Procházková)¹¹⁴⁾

1.1 Úvod, kontext

Knihu Ivy Procházkové „Kryštofe, neblbni a slez dolů!“ mi doporučila kolegyně, která s ní již v minulém školním roce pracovala v hodinách literární výchovy se žáky 3. ročníku (v 1. pololetí) a shledává tento literární text pro ně přiměřený a zajímavý.

Tuto knihu společně předčítali během přibližně 6 týdnů, většinou se v předčítání střídali sami žáci. Po předčítání si vedli v sešitě určeném pro záznamy z literární výchovy poznámky ve formě podvojného čtenářského deníku (v jednom sloupci: co mě dneska zaujalo – citace; ve druhém sloupci: odůvodnění, proč mě zaujalo právě toto), někdy také klasického čtenářského deníku (co jsme se dnes dozvěděli nového?) s doplněním kreseb zajímavých situací.

Rozhodla jsem se, že tento literární text využiji k přípravě lekce literárně-dramatické pro žáky mladšího školního věku, abych dokázala, že je vhodný i pro jiné metody práce než právě společné předčítání, popř. zápis do čtenářského deníku. Uplatněný kooperativní způsob práce v mnou navržené literárně-dramatické lekci s sebou navíc přirozeně přináší rozvoj klíčových kompetencí (k řešení problémů, komunikativní), které při práci „tradičními“ metodami nejsou rozvíjeny v takové míře. Vzhledem k tomu, že lekce nebyla realizována, nemohu tvrdit, že dojde k lepšímu pochopení literárního textu žáky, ale předpokládám, že užité metody a techniky tomu napomáhají. Avšak na základě teoretických poznatků si tak troufám tvrdit alespoň u žáků, kteří docházejí k poznatkům spíše intuitivní či praktickou než analyticko-logickou cestou, a také u žáků, kteří se nedokážou dlouho soustředit při společném předčítání a které tento způsob prezentace textu nudí.

Tento text jsem zvolila také proto, že se dotýká problému citlivosti většiny dětí vůči jakýmkoli poznámkám k jejich rodině, na což narážíme v pedagogické praxi denně a děti se v podobných problémových situacích opakovaně ocitají (a to jako adresáti takových poznámek, ale i jejich autoři) a často se s nimi neumí vypořádat.

¹¹⁴⁾ PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Kryštofe, neblbni a slez dolů!* Ilustrovala KREJČOVÁ, Zdeňka. Praha: Albatros, 2004.

Protože tato lekce nebyla realizována, rozhodla jsem se na ní alespoň ukázat proces tvorby, včetně analýzy příběhu a úvah o různých variantách či akcentech na různá témata.

1.2 Rozbor díla se zaměřením na hledání témat a dramatické hledisko

Tematika:

Hlavními postavami jsou Kryštof a Aleš. Oba jsou žáky nižšího ročníku základní školy, bydlí na vesnici, mají rádi přírodu a dobrodružství, jsou pro každou legraci. Jsou to nejlepší kamarádi, navzájem si pomáhají, a i když se někdy pohádají, vždycky se smíří. Kryštof žije sám s maminkou, otec je opustil, a tak mamince doma pomáhá. Sám o sobě ví, že nedokáže učinit první vstřícný krok ke smíření po rozepři. Když je našťvaný dokáže být pořádně tvrdohlavý a drzý. Jeho nejlepší kamarád Aleš ho vždycky podrží, má stejný smysl pro humor a dobrodružství. Žije s oběma rodiči. Nesnáší hady apod. Na rozdíl od Kryštofa dokáže udělat první smírný krok.

Mezi vedlejší postavy patří Kryštofova maminka, která je starostlivá, snaží se po odchodu manžela všechno dobře zvládnout sama, Kryštof jí svou tvrdohlavostí občas dělá starosti, ale snaží se mu rozumět. V příběhu také vystupují další obyvatelé vesnice, ale na děj nemají velký vliv: např. laskavý pan farář, který má vždy po ruce příběh ze života k poučení; místní drbna Burianová; rázný řezník. Dále v příběhu figurují spolužáci a pan učitel obou kluků – někteří spolužáci (Lukáš/Matěj) se objevují pouze ve vedlejších dějových epizodách, někteří přímo v hlavním ději coby pozorovatelé (Ondra); tyto postavy většinou vstupují do děje, aby dokreslily hloubku kamarádkého vztahu mezi Kryštofem a Alešem (Jitka, Štěpánka); pan učitel je laskavý a má smysl pro humor, ale samozřejmě vyžaduje dodržování pravidel.

Z hlediska práce dramaticko-výchovnými metodami jsou zajímavé postavy hlavních hrdinů, Kryštofa a Aleše, a jejich vztah (spory, usmíření, motivace jejich jednání); dále maminka, která má o Kryštofa starost (zajímavý by byl pohled žáků na situaci z její perspektivy), ostatní postavy jsou v příběhu spíše okrajově zmíněny – z vedlejších postav bychom mohli prozkoumat otce a jeho rozhodnutí odejít z domova (pokud bychom ovšem neplánovali drama pro děti), chování drbny Burianové (proč chlapci, který upadl z kola, nepomohla či neprojevila starost, ale namísto toho mu vynadala?) V některých epizodních příbězích by také bylo vhodné dát žákům příležitost nahlédnout na situaci z pohledu spolužáků či pana učitele – např. jak jinak se mohli v takové situaci zachovat?

Prostředím, kde se odehrává hlavní příběh je skalní plošina, na kterou je možné vylézt, i když to nezvládne každý (a je to docela nebezpečné), a z níž je dobrý přehled o dění v části vesnice, což umožňuje komunikaci s dalšími postavami; skalní plošina není velká, a tak je nepohodlná; je chladno a blíží se večer. Vedlejší epizody se odehrávají u Kryštofa doma, ve škole, také v autobuse cestou na školní výlet, nebo ve stanu. Domov, školní třídu i autobus znají děti důvěrně ze své každodenní zkušenosti a lze tedy předpokládat, že tato prostředí dokážou dobře zobrazit – v příběhu nehraje velkou roli konkrétní vymezení těchto prostředí (jde o jakoukoli učebnu atd.); prostředí „na skále“ dětem asi známé není, ale lze si jej dobře představit i vymodelovat (nepohodlnost, nebezpečí, chlad i možnost komunikovat z tohoto místa s ostatními).

Tématem příběhu je opravdové přátelství, rozepře a schopnost usmírování mezi kamarády, ale také odloučení jednoho z rodičů od rodiny, starostlivost a strach rodičů o své děti či zvýšená citlivost člověka vůči některým poznámkám.

Děj příběhu: Kryštof ze zatím neznámého důvodu sedí na skále a nenechá se nikým a nijak přemluvit k návratu domů, i když je mu zima. Čtenář se postupně dozvídá, že se něco stalo mezi ním a Alešem; na skále si Kryštof vzpomíná na různé příhody, které dokazují, že Aleš je skutečný přítel; vzpomíná také na jeden z posledních závažných rozhovorů s otcem, který později opustil rodinu; v těchto vzpomínkách se také čtenář dozví, co se vlastně konkrétně přihodilo (Aleš je našťvaný a řekne Kryštofovi, že jeho táta už se nikdy nevrátí, Kryštof ho za to surově shodí z kola); Aleš učiní první vstřícný krok (jako vždycky) a za Kryštofem na skálu vyleze, tam se chlapci usmíří a společně lezou dolů, zatímco vymýšlejí další společné legrácky.

Kompozice:

Autorka pro vyprávění používá ich-formu (příběh vypráví sám Kryštof). Hlavní linie příběhu je velmi jednoduchá (Kryštof sedí na skále, zahřívá se jednotlivými cviky, komunikuje s maminkou či dalšími obyvateli městečka, nechce slézt dolů, přichází Aleš, usmíří se, společně slezou dolů), až retrospektivní epizody (Kryštofovy vzpomínky), které do této osy často vstupují, osvětlují vztahy mezi jednotlivými účastníky, představují čtenáři sílu kamarádství mezi Alešem a Kryštofem (někdy také v humorných epizodách), ukazují Kryštofovo trápení kvůli odchodu tatínka i konflikt, který byl příčinou toho, že Kryštof sedí na skále. Text je členěn do krátkých, číslovaných kapitol.

Jazyk:

Příběh je psán převážně spisovnou češtinou, ačkoliv jsou zde i hovorové prvky, neboť ho vypráví hlavní hrdina, malý chlapec. Hovorová čeština je použita zejména v promluvách dětí. Kniha je určena čtenářům od 8 let, a proto je jazyk jednoduchý, menším dětem srozumitelný, ačkoliv autorka rozhodně nepoužívá omezenou slovní zásobu, ale pestré jazykové prostředky (např. metaforu: „*nezralá mandarinka slunce se koulí po obloze*¹¹⁵⁾“, slova převzatá: „*zrenovovaný*“¹¹⁶⁾ atd.).

Jednotlivé situace příběhu z pohledu stavby dramatu:

Na tomto místě se pokusím analyzovat jednotlivé situace literárního příběhu (zatím v pořadí, jak se v něm objevují) a jejich možné využití pro stavbu dramatu, a to s ohledem na hlediska zmíněná v teoretické části této práce. Zároveň budu také uvažovat o možnostech zařazení a ztvárnění situací v lekci (čili použití jednotlivých technik) – těchto možností, jak situace uplatnit v dramatu, je nepřeberné množství (záleží na individuálním pohledu), a proto můj rozbor si nečiní nárok na to, aby byl vyčerpávající, pouze chci na tomto místě demonstrovat praktické využití poznatků o stavbě dramatu z teoretické části práce:

- Kryštof sedí na skále, je mu zima, cítí nepohodlí; situace obsahuje prvek tajemství: Kryštof vylezl na skálu kvůli nějakému sporu s Alešem, ale víc čtenář neví (četba úryvku z knihy by mohla vhodně otevřít drama a působit jako návnada: využít tak touhy odhalit tajemství, proč Kryštof sedí na skále; pro sběr informací a budování víry v drama je tu možnost využít techniky brainstormingu či živých obrazů – co všechno mohlo předcházet této situaci, nebo techniky role na zdi – co všechno můžeme odhadnout o tomto chlapci – je jedinečný a mnoho o něm zatím nevíme, ale zároveň je to chlapec jako vy; je také možné prostorově uspořádat/vymezit učebnu tak, aby bylo jasné, kde se nachází ona nebezpečná a nepohodlná skála)
- rozhovor s panem farářem, který se Kryštofa snaží přemluvit k návratu domů; upozorňuje Kryštofa, že jeho maminka si jistě dělá starosti; Kryštof ho odbývá a je při tom drzý; čtenář se dozvídá, že Kryštof shodil Aleše do bláta, ale stále bez udání důvodu; farář poprvé zmíní odchod Kryštofova otce od rodiny

115) PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Kryštofe, neblbni a slez dolů!* Ilustrovala KREJČOVÁ, Zdeňka. Praha: Albatros, 2004, s. 5.

116) tamtéž, s. 7.

(možnost využít hromadné improvizace, žáci jsou v rolích jednotlivých obyvatel vesnice – každý si zvolí svoji postavu - kteří Kryštofa, zastoupeného např. předmětem, různě přemlouvají, aby slezl dolů, a vysvětlují mu různá stanoviska a důvody proč by tak měl učinit)

- vedlejší retrospektivní epizoda sloužící k nepřímému charakterizování pana faráře: Lukáš a Matěj snědí krabici cukroví ze sbírky pro bezdomovce, farář je nepotrestá, jen musí odstranit následky svého konání - umýt pozvracené nohy sochy

(situace bez většího vztahu k hlavnímu tématu zamýšleného dramatu)

- retrospektivní epizoda líčící kamarádství Aleše a Kryštofa – společně léčí Kryštofova jezevčíka Drobka teplem - v zavřené roztopené troubě, kde na něj zapomenou; situace obsahuje prvek humoru (odlehčení)

(v rámci sběru informací a budování víry v drama by bylo na místě nechat hráče prozkoumat v improvizovaných etudách vztah Aleše a Kryštofa a různé situace, které spolu chlapci zažili a které tento vztah posílily; možno ponechat prostor k volným improvizacím na toto hráčům blízké téma – s využitím jejich tvořivého potenciálu a originality, hrozí nebezpečí sklouznutí ke stereotypu u hráčů s málo rozvinutou představivostí; nebo použít Kryštofovy vzpomínky z textu – retrospektivní epizody - k zadání různých instrukcí různým skupinám, které pak při prezentaci etud dohromady poskládají mozaiku společně prožitých okamžiků – v tomto případě by bylo možné lépe pracovat s kontrasty: vážná/humorná situace a zároveň je tu záruka, že situace převzaté z díla už obsahují ozvláštnění a nadsázku)

- ke skále přichází maminka, protože Kryštof si vypnul mobilní telefon; přemlouvá Kryštofa k návratu domů, snaží se při tom být nenápadná, nerada budí rozruch; Kryštof si nedá říct, maminka vyhrožuje, že jestli nepřijde domů do hodiny, zavolá hasiče; od Kryštofa se čtenář dozvídá, že Aleš spadl z kola; Kryštof nemá rád, když dospělí věci rozebírají; maminka slibuje, že o tom napíše tátovi, ale Kryštof ví, že nenapíše

(možnost využití techniky „učitel v roli“ k posílení zaujetí hráčů a odstranění zábran, učitel vstupuje do role Kryštofa; děti jsou ve skupinové roli maminky s úkolem přemluvit Kryštofa k návratu domů – cílem je snažit se pochopit pocity maminky, která má pochopitelnou starost; tím, že učitel vystupuje v roli Kryštofa, ponechá rozhodnutí, zda sleze/nesleze ze skály, sám na sobě a určuje tak další vývoj dramatu; pokud bychom chtěli toto rozhodnutí ponechat na hráčích, role obrátíme, čímž by ovšem hráči přišli o možnost

nahlízet na situaci očima maminky; další variantou jsou párové etudy na toto téma a reflexe pocitů hráčů; rozhodnutí, zda Kryštof sleze či nesleze ze skály, můžeme ponechat např. na výsledcích většiny těchto etud či na následné diskuzi: v takovém případě je nutné počítat s variantami ano i ne v dalším scénáři lekce; je také možné další děj směřovat odkazem na původní text – vyprávění, předčítání)

- retrospektivní situace demonstrující, že na skálu je těžké vylézt a není to zcela bezpečné: Zlata, malá neteř pana ředitele, tam vylezla k velkému úleku dospělých

(tato situace by mohla být použita v některé z prvních fází dramatu – při sběru informací či budování víry; mohla by podpořit vcítění žáků do starostlivé maminky, protože by je utvrdila o nebezpečnosti lezení na tu skálu, na druhé straně by zobrazování této situace mohlo odvádět děj od hlavního tématu)

- nedávná vzpomínka, odhalení konfliktu – Aleš si do školy přinesl křečka, ten mu utekl, pan učitel požádal Kryštofa, aby ho odnesl ke školníkovi; Aleš se za to na něj zlobí, označuje ho za šprta, cestou ze školy dochází ke gradaci konfliktu: Aleš zdůrazní, že dostal křečka od táty a zároveň sděluje Kryštofovi, že jeho táta už se nikdy nevrátí; Kryštof shodí Aleše z kola přímo do bláta, ani se neotočí

(hádky a kolize; příčina toho, proč Kryštof utekl na skálu; Aleš se nespravedlivě zlobí na Kryštofa, který se nemohl zachovat jinak; pravděpodobně ví, jak Kryštofa nejvíc ranit a toho využije; nebylo by vhodné nechat hráče v roli Kryštofa fyzicky napadnout Aleše – tuto kolizi nemůžeme zobrazit – popř. pouze symbolicky, např. zpomalenou pantomimou, ale raději ji překleneme vypravováním či předčítáním – v takovém případě se hráči nerozhodují; nebo domýšlením konce této situace – hráči dostávají možnost rozhodnout, jak se Kryštof zachová s ohledem na všechny předchozí situace (vzpomínkové etudy) a činnosti v dramatu, nabízí se také např. využití techniky horké křeslo, kdy se účastníci budou moci zeptat některého z aktérů (učitel v roli?), co se přesně přihodilo; v dramatu by se jako návnada na začátku, nebo prvek, který oživí pozornost hráčů, dala dobře využít věta pana učitele: „Osmkrát devět je křeček?“, neboť je neobvyklá a povzbuzuje originální přemýšlení. Pan učitel se tak podivil nad odpovědí, kterou dostal od překvapené žákyně, když křeček běhal po třídě.)

- Ondra jede na novém kole kolem skály, Kryštof mu asi závidí, protože o něm uvažuje lehce urážlivě: bojí se v přírodě, na skálu by nikdy sám nevylezl, touží se přestěhovat do

města; když Ondra spadne z kola, Kryštof z toho má tak trochu radost. Drbna Burianka se nestará o to, jestli se chlapci něco nestalo, ale nadává mu

(tato vedlejší epizoda pouze nepřímou charakterizuje Kryštofa v kontrastu s Ondrou, v dramatu bychom také mohli prozkoumat chování paní Burianové, zda se zachovala, či nezachovala správně – to bychom ovšem akcentovali další téma)

- další vzpomínka, Kryštof a Aleš našli červenou podprsenku, kterou nasadili soše „Hudba“ ve školním vestibulu, pan učitel zahlédne jen Kryštofa a nechá ho po škole; Kryštof Aleše neprozradí ani přes naléhání učitele; Aleš se chtěl jít přiznat, ale Kryštof mu to rozmluví (proč by měli být po škole oba?); Aleš mezitím omluví Kryštofa doma („že se Kryštof zdrží kvůli „Hudbě“ – dvojznačnost, jazyková komika), aby se maminka nic nedozvěděla, a čeká na něj před školou

(situaci by bylo možné zadat některé ze skupin při již zmíněné improvizaci vzpomínek na téma: vztah Aleše a Kryštofa; je třeba zvážit podrobnost instrukce, jak velkou část situace nechat na domyšlení hráčům – např. zadat začátek a konec etudy, nebo klíčová slova - pokud bychom instrukce nezadali úplně, mohly by na toto zadání improvizovat všechny skupiny s následným porovnáním jejich jednotlivých prezentací a textu příběhu; dále by situace mohla být přečtena jako motivace a inspirace před etudami ze života chlapců, které by pak volně improvizovaly jednotlivé skupiny; hráči by mohli zkoumat, zda je či není správné, když Kryštof pravdivě neodpoví na otázku pana učitele, resp. nežaluje, s využitím např. proxemické škály postojů či dispute – mimo roli; téma „co je a co není žalování“ může být aktuální právě pro děti v mladším školním věku, protože ty často lpí na dodržování pravidel a jejich porušování ohlašují)

- Kryštof vzpomíná na poslední vážný rozhovor s otcem před tím, než odešel – o neschopnosti usmířovat se, o pocitu „zaklapnutého víka“ v případě hádky, že při této „filozofické“ debatě měl tušit, že se něco chystá

(pro práci s touto situací se nabízí možnost diskuse na téma „usmířování“, po přečtení této epizody by žáci mohli v roli Kryštofa napsat deníkový záznam, jak se cítil, jak přemýšlel po rozhovoru s tatínkem/po jeho odchodu atd.; skupinu, ve které budeme drama realizovat, bychom měli dobře znát a vědět, zda podobnou situaci s odchodem jednoho z rodičů některý hráč neřeší aktuálně v osobním životě a zda je pro něj snesitelné být přítomen takové aktivitě, popř. se na toto hráčů zeptat a poskytnout jim předem možnost se neúčastnit)

- rozhovor s řezníkem, který Kryštofa škodolibě informuje, že v noci teplota klesne pod nulu; považuje Kryštofa za znučeného zhýčkaného kluka, při tom vůbec netuší, jak ten teď doma mamince pomáhá (myje nádobí, luxuje, věší prádlo, uklízí dvůr či vytahuje Drobkovi klíšťata)

(situace charakterizuje Kryštofa: není rozmazlený, zhýčkaný, sobecký – možnost simultánní improvizace – s/bez bočního vedení podle míry zkušeností skupiny - na téma „jak Kryštof doma mamince pomáhá“, popř. narativní pantomima; situace by mohla být vzhledem k simultánnosti práce, tzn. hraní bez diváků, využita na začátku dramatu - kvůli zbavení ostychu, zároveň též napomůže sběru informací o Kryštofovi)

- Kryštof si uvědomuje, že přichází noc a přechází mu z té představy mráz po zádech, ale na jeho odhodlání zůstat tam, kde je, to nic nemění

(prozkoumat pocity Kryštofa by účastníkům pomohla např. technika horkého křesla pro hráče či učitele v roli Kryštofa, či alter ego – učitel v roli Kryštofa přehrává jeho vnější chování a to, co si namlouvá - např. domů stejně nepůjdu, v životě už s Alešem nepromluví, najdu si jiného kamaráda, nebo si vystačím sám... - hráči doplňují jeho skutečné pocity - např. že je mu zima a má strach z přicházející noci, výčitky svědomí, že to tentokrát přehnal atd.)

- retrospektivní vzpomínka, jak vlastně hluboké přátelství mezi chlapci začalo: třída jede autobusem na výlet, malý Kryštof potřebuje čurat, ale stydí se požádat o zastávku, spolužáci hrají hru – kdo nechytne botu, musí zazpívat; Kryštof zpívá a u toho se počurá, stydí se a zdá se mu, že se od něj všichni štitivě odtahují, sousedka si odsedne ze společného sedadla; jediný Aleš si ke Kryštofovi přisedá s vysvětlením, že se mu vzadu udělalo špatně – ale Kryštof teď už dobře ví, že se Alešovi v autobuse nikdy špatně nedělá (tato situace obsahuje prvek znevážení (počurání se), a proto podle mého názoru by nebylo vhodné ji zobrazovat přímým hraním; ale vzhledem k tomu, že tato situace dobře zobrazuje vztah obou hlavních postav a také charakter Aleše, domnívám se, že by nebylo dobré ji z dramatu úplně vynechat; proto bych volila metodu předčítání či vyprávění)

- Aleš prochází kolem skály, vyzývá Kryštofa, jestli nechce jít s ním pro mléko, ten nereaguje

(možnost pro další rozhodování hráčů – má/nemá Kryštof slézt? má/nemá reagovat?; další variantou je např. obměna uličky rozhodování – hráči mohou učiteli/hráči v roli Kryštofa

radit, co má udělat; další příležitost pro rozvíjení tématu „usmířování“ – v diskusi, v etudách atd.)

- Kryštof vzpomíná na nedorozumění, kvůli kterému spolu dosud nejdéle nemluvili; při stanování hodil na Aleše užovku (protože neakceptoval jeho návrh činnosti a dál si četl), ačkoliv dobře věděl, že ten je nesnáší; Aleš odchází domů a na Kryštofovy omluvy nereaguje; Kryštof se doma mamince vymlouvá, že ve stanu nebude spát, protože ho bolí hlava; Aleš pro Kryštofa přišel, usmířili se a přenocovali ve stanu podle plánu

(další z epizod, která retrospektivně zkoumá vztah obou kamarádů a téma odpuštění, neschopnost Kryštofa omluvit se, udělat vstřícný krok jako první, vidím možnost opět využít tuto situace jako inspiraci/instrukci pro etudy při sběru informací o vztahu obou chlapců v úvodu dramatu)

- Aleš šplhá na skálu a ptá se Kryštofa, jak dlouho tam ještě hodlá dřepět; utekl mu křeček (možná ho sám pustil); Aleš vyjmenovává důvody, proč jeho tatínek není zas tak senzační (pohlavky, špatná nálada...), omlouvá se, že to tak nemyslel a ujišťuje Kryštofa, že se jeho tatínek vrátí; Kryštof nahlas připouští, že se jeho tatínek nevrátí (nechce si sám sobě lhát), ale zároveň varuje Aleše, že on už o tom nemá nikdy mluvit

(pro každého z nás existují skutečnosti, na něž reagujeme citlivě, ačkoliv dobře víme, že jsou prostě faktem, a nechceme, aby nám je někdo připomínal; žáci by např. mohli tajně na lísteček (všeobecně) napsat, do čeho oni sami nesnesou, aby se někdo třeboval necitlivými poznámkami (rodina, fyzický vzhled, potíže se čtením atd.), pak by bylo možné vyhodnotit skutečnosti, které vadí většině z nás a o kterých je tedy třeba mluvit velmi opatrně, a rozhodně ne ve vzteku; situace není založena na fyzickém jednání, jde spíše o rozhovor obou chlapců, a to na omezeném prostoru skalní plošiny, metody bych tedy volila z řad těch verbálně-zvukových: rozhovor, diskuse apod. či graficko-písemných)

- usmíření chlapci společně slézají ze skály, starají se při tom vzájemně o svoji bezpečnost a plánují lumpárny (chytí veverku a strčí ji učiteli do kabátu, aby ho měl zblešný)

(katarze, usmíření, prostor pro závěrečnou reflexi – Proč k této situaci došlo? Jak jí mohli oba chlapci předejít? Co si mají vzít jako ponaučení pro příště? Jak udělat/přijmout první smířlivý krok po rozepru? Umíš takový krok učinit? Se kterými skutečnostmi se člověk musí smířit, ale ostatní by je neměli zbytečně zmiňovat atd.)

Pro stavbu příběhového dramatu lze dále uvažovat o možnosti zařazení situace/postavy, která třeba není v literárním textu přímo obsažena.

Dialogičnost:

Hlavní část příběhu (osa příběhu: Kryštof na skále) je založena více na dialozích než na fyzickém jednání. Jednotlivé postavy nejsou výrazně odlišeny způsobem mluvy, dialogy jsou živé, vtipné.

V retrospektivních epizodách jsou také obsaženy dialogy s kratšími, přirozenými promluvami postav, často s humorným prvkem. V dramatické práci podle této předlohy je možno předpokládat hladký průběh rozvíjení dialogů, neboť mluva obou hlavních postav i postav vedlejších je žákům dobře známa, podobá se jejich vlastní zkušenosti.

Dramatičnost:

Je v příběhu obsažena při střídání vážných a humorných epizod ze vzpomínek Kryštofa. Napětí podporuje tajemství ohledně skutečného důvodu konfliktu obou chlapců a jeho postupné odkrývání. Přicházející noc a zhoršující se podmínky Kryštofova pobytu na skále také vyvolávají napětí, stejně jako např. maminčina výhrůžka, že zavolá hasiče, když Kryštof do hodiny nesleze.

Hra v roli:

Příběh nabízí žákům postavy, se kterými se mohou dobře identifikovat a které jim jsou blízké věkem, zájmy i problémy, proto by neměli mít potíže při vstupu do jejich rolí. Podobné situace jistě zažívají ve svém reálném životě, jenže ty jim nedovolují experimentaci ani nadhled. Je zde také prostor pro učitele v roli či přijetí skupinové role.

1.3 Návrh literárně-dramatické lekce

1.3.1 Cíle projektu

► v oblasti plnění RVP ZV:

• Rozvíjené klíčové kompetence:

- k řešení problémů: *žák rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o jeho příčinách, naplňuje způsob řešení problému a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností*
- komunikativní: *žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky, naslouchá promluvám druhých lidí a vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje*

- sociální a personální: žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů¹¹⁷⁾

• Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace, vzdělávací obor český jazyk a literatura, složka literární výchova:

- žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu

- žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností¹¹⁸⁾

• Doplňující vzdělávací obor dramatický výchova:

- žák rozlišuje herní a reálnou situaci

- žák přijímá pravidla hry

- žák vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná

- žák zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání

- žák spolupracuje ve skupině na tvorbě etudy, prezentuje ji před ostatními a sleduje prezentace ostatních

- žák rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích, nahlíží na ně z pozic různých postav a zabývá se důsledky jednání postav¹¹⁹⁾

► v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje:

- žák si uvědomí význam přátelství v životě

- žák prozkoumá, která témata bývají pro ostatní lidi citlivá, a proto je třeba přistupovat k nim obezřetně

- žák uvažuje o konfliktních situacích, o různých úhlech pohledu na ně (z perspektivy různých osob) a schopnosti učinit vstřícný krok po konfliktu, usmířit se

- žák se seznámí s pocity rodiče, který má strach o své dítě

117) Výzkumný ústav pedagogický v Praze, RVP pro ZV, Praha: VÚP, 2005, s. 14-16.

118) tamtéž, s. 23-24.

119) tamtéž, s. 88

1.3.2 Časový plán (pouze orientační, záleží na zkušenostech hráčů, početnosti skupiny aj.)

5 min.	navození tématu: prohlídka ilustrace z knihy (str. 55, viz příloha: obrázek 1)
10 min.	honička ve dvojicích
10 min.	předčítání/vnímání a domýšlení textu (str. 11-13, viz příloha: text 1)
7 min.	simultánní pantomima („Chlapec pomáhá mamince“)
8 min.	příprava živých obrazů (sekvence 3 živých „Co pěkného ještě spolu chlapci mohli zažít“) ve dvojicích či malých skupinkách
15 min.	prezentace živých obrazů, titulkování
5 min.	reflexe dosavadní činnosti, vytvoření pojítka přestávka/přerušení
10 min.	diskuse v kruhu, vyprávění (podle str. 20-21, viz příloha: vyprávění 1)
7 min.	učitel v roli chlapce na skále, dotazování
8 min.	příprava improvizovaných etud ve dvojicích, nebo malých skupinách („proč chlapec vylezl na skálu?“)
10 min.	prezentace etud
7 min.	příprava zvukového plánu ve velkých skupinách („den a noc na skále“)
8 min.	prezentace zvukového plánu, reflexe
10 min.	učitel v roli chlapce, žáci v hromadné roli různých obyvatel městečka; snaží se přemluvit chlapce, aby slezl dolů
5 min.	komunikační kruh: sdílení, rozhodnutí přestávka/přerušení
7 min.	předčítání/vnímání (str. 21-23, viz příloha: text 2)
10 min.	psaní deníkových záznamů za postavu
8 min.	reflexe
5 min.	myšlenková mapa („citlivá témata“)
3 min.	vyprávění (podle str. 36-40, viz příloha: vyprávění 2)
5 min.	rozhodnutí, proxemická škála postojů
5 min.	příprava etud ve dvojicích („setkání“)
10 min.	prezentace etud ve dvojicích („setkání“)
10 min.	závěrečná reflexe v kruhu, předčítání (str.53, viz příloha: text 3)

Celkový časový plán odpovídá přibližně 3 blokům po 60 minutách.

1.3.3 Pomůcky

- kniha – ilustrace Aleše a Kryštofa, str. 55 (viz příloha, str. 1: obrázek 1)
- šátky/šály – do dvojice
- kniha, str. 11-13 (epizoda s jezevčíkem, viz příloha, str. 2: text 1)
- triángl, bubínek, nebo jiný jednoduchý nástroj k vydávání signálů
- větší papír s výrazným nápisem „OSMKRÁT DEVĚT JE KŘEČEK?“
- vyprávění podle textu z knihy, str. 20-21 (křeček, viz příloha, str. 4: vyprávění 1)
- jednoduchý kostýmní znak pro roli chlapce (např. kšiltovka)
- stůl – skála
- lístečky s názvy postav obyvatel vesnice (maminka, pan farář, spolužačka Jitka, rázný řezník aj.); lísteček maminka je zřetelně označen neutrálním symbolem (z rubové strany)
- kniha, str. 21-23 (epizoda s hlavním konfliktem, viz příloha, str. 5: text 2)
- listy papíru se skrytými jmény obou hlavních hrdinů, pera či tužky
- list balicího papíru, fixy
- vyprávění podle textu z knihy, str. 36-40 (v autobuse, viz příloha, str. 6: vyprávění 2)
- dostatečně dlouhý provázek k naznačení osy (proxematická škála postojů)
- kniha, str. 53 (závěrečná věta z usmiřování obou chlapců, viz příloha, str. 7, text 3)

1.3.4 Plánované metody a formy práce

evokace nad obrázkem, hra s pravidly - honička, diskuse, předčítání/vnímání, předvídání, simultánní pantomima, živé obrazy, titulkování, komunitní kruh - sdílení, reflektivní dotazování, učitel v roli, horké křeslo – variace, plná hra v roli – improvizované etudy, přijetí skupinové role, zvukový plán, psaní deníkových záznamů za postavu, myšlenková mapa

1.3.5 Scénář lekce

• Navození tématu - prohlídka ilustrace Kryštofa a Aleše z knihy (str. 55, viz příloha: obrázek 1)

Na začátku lekce se žáci společně s učitelem sejdou v kruhu, po přivítání (popř. společném zahajovacím rituálu, je-li zaveden) si prohlédnou ilustraci chlapců (v družném rozhovoru na skále) ze str. 55. Každý účastník řekne (pokud chce), co ho napadá při pohledu na obrázek (co vidíme a tedy víme jistě, co si můžeme domyslet a proč). Hráči také mohou pojmenovat oba chlapce.

- Honička ve dvojicích

Kluci jsou tedy nerozlučná dvojice kamarádů, následuje také honička „ve dvojici“. Hráči se rozdělí do dvojic, sváží si k sobě nohy (pravá noha jeden hráč/levá noha druhý hráč) připravenými šátky či šálami. Učitel/lichý hráč tyto dvojice chytá (lehkým plácnutím), chycená dvojice odejde do vymezeného prostoru a teprve, když najde nějakou věc, kterou mají oba hráči společnou (hnědé vlasy, obliba rajske omáčky, starší bratr...), mohou se znovu připojit do hry. Po určitém čase se mohou hráči ve dvojicích vystřídat. Po této aktivitě se hráči opět sejdou v kruhu a podělí se s ostatními o některá zjištění ze hry.

- Předčítání/vnímání, třídění informací, domýšlení/předvídání

Učitel hráčům přečte epizodu ze života chlapců. Jedná se o „uzdravení jezevčíka Drobka“, str. 11-13 (viz příloha: text 1). Je třeba dávat pozor na jména, pokud hráči chlapce pojmenovali jinak. Předčítání učitel ukončí ve chvíli, kdy jeden z chlapců dostane nápad uložit psa do rozpálené trouby, aby byl v teple. Hráči dostávají příležitost situaci dovyprávět. Před tím si ale musí utřídit informace, které z předčítaného textu získali, pokud dobře vnímali. Tyto informace mohou pouze reprodukovat či zapisovat na balicí papír (kluci jsou kamarádi; jsou malí a neposední; jsou u jednoho z nich doma; maminka doma není, ale má přijít; pes vypadá nemocný; jeho majitel ho má velice rád; oba kluci se o něj bojí a snaží se mu pomoci; ze zkušenosti vědí, že s onemocněním pomáhá teplo; v kuchyni uvidí troubu). Jak tato situace dopadne? Učitel potvrdí jedno z řešení, při kterém dojde k záchraně a uzdravení jezevčíka, popř. pokud se takové řešení situace neobjeví od samotných hráčů, může učitel dočíst epizodu do konce.

- Simultánní pantomima: „Chlapec pomáhá mamince“

Učitel vysvětlí hráčům, že takových situací, jako byla ta s jezevčíkem Drobkem, spolu chlapci prožili více, protože jsou opravdu dobří kamarádi. Ale také má každý svou rodinu a domov, a protože jeden s chlapců žije jen s maminkou, snaží se jí doma pomáhat. V prostoru si vymezíme orientačně dům a některé jeho místnosti, dvůr a zahradu atd. a poprosíme děti, aby beze slov zahrály, všechny najednou po zaznění signálu, s čím vším chlapec doma mamince může pomáhat. Při pokynu „štronzo“ hráči zkamení, učitel je obchází a každý z nich při dotyku učitele řekne nahlas, jak právě chlapec mamince pomáhá. Akci budeme opakovat vícekrát, samozřejmě že hráči provádějí pokaždé jinou činnost (signál – pantomimická činnost – štronzo – slovní popis prováděné činnosti). Na

závěr je možné položit hráčům otázku, jestli si myslí, že i druhý chlapec, který žije s oběma rodiči, musí doma pomáhat? Musí samy děti doma také pomáhat? Jsou nějaké druhy domácích prací (pomoci rodičům), které by mohli oba chlapci dělat společně?

• Příprava a prezentace sekvence 3 živých obrazů (v malých skupinách): „Co dalšího pěkného spolu chlapci prožili“, titulkování

Hráči dostávají za úkol vytvořit dvojice, či v případě potřeby malé skupiny o třech/maximálně čtyřech hráčích (rozhoduje celkový počet hráčů). V těchto skupinách mají čas na přípravu sekvence 3 živých (nehybných) obrazů z jedné příjemné situace, kterou spolu naši dva chlapci mohli v minulosti prožít. V případě malých skupinek mohou být účastníky této situace ještě další postavy, nebo někteří hráči mohou představovat předměty v okolí.

Při prezentaci mají skupiny čas na nastolení živého obrazu, ostatní si pro zvýšení účinku zavřou po tuto dobu oči a učitel dá signál k jejich otevření, až když je nehybný obraz skutečně připraven. Diváci mohou titulkovat každý živý obraz, s každým dalším obrazem v sekvenci by mohlo dojít ke zpřesňování názvu. Na konec skupina, která prezentovala svou sekvenci živých obrazů, potvrdí či vyvrátí názory ostatních hráčů/vnímatelů na to, jakou situaci živé obrazy zobrazovaly.

• Reflexe dosavadní činnosti, vytvoření pojítka

Učitel hráče pochválí, společně zrekapitulují, co všechno spolu kamarádi prožili. Pokud se v činnostech objevilo prostředí „škola“, naváže na něj. Pokud se žádný ze živých obrazů ve škole neodehrával, připomene, že oba chlapci jistě musí chodit do školy, může se hráčů otázat, zda si myslí, že chodí spolu do jedné třídy. A sdělí hráčům, že poslední věc, kterou mohou udělat před přestávkou, je přečíst si větu, která jednoho dne zazněla při vyučování. Po té učitel otočí připravený nápis „OSMKRÁT DEVĚT JE KŘEČEK?“ a vyhlásí přestávku/možná na tomto místě dojde z organizačních důvodů k přerušení lekce na delší dobu (možná i několik dní).

• Přestávka/přerušení

• Diskuse v kruhu, vyprávění

Učitel doprostřed kruhu položí nápis, kterým končily aktivity před přerušením. Pokud šlo jen o krátkou přestávku, můžeme rovnou pracovat s tímto nápisem. Pokud došlo

k delšímu přerušení, mohli by si žáci připomenout, co již vědí o chlapcích (o čem se hrálo v minulé lekci), a pak teprve navázat prací s nápisem.

Otázka: „Osmkrát devět je křeček?“ tedy zazněla při vyučování. Vedoucí lekce se dětí zeptá, jestli si umí představit nějakou situaci, ve které by tuto větu nějaká postava z tohoto našeho příběhu použila. Při práci s pokročilejší skupinou by mohlo dojít na přípravu a prezentaci etud, které by tuto větu obsahovaly. Protože jde ale o drama určené pro skupinu hráčů v mladším školním věku, lze spíše očekávat, že tolik zkušeností s hraním v roli mít nebudou, a proto spíše necháme hráče ve dvojicích či trojicích tento úkol prodiskutovat a takovou situaci vymyslet a převyprávět. Pokud vzešly nějaké zajímavé nápady, učitel je pochválí. Převypráví hráčům epizodu s křečkem podle knihy (podle str. 20-21, viz příloha vyprávění 1), vyprávění ukončí, když chlapec na výzvu učitele odchází s křečkem svého kamaráda ke školníkovi.

• Učitel v roli chlapce na skále, dotazování (obdoba techniky „horké křeslo“)

Učitel žákům vysvětlí, že nyní odejde z místnosti. Až přijde zpět do místnosti, bude představovat nějakou postavu z příběhu – žáci s touto postavou mohou mluvit a zjistit tak o ní, co je zajímavé (kdo to je, jak se cítí, co dělá apod.). Za dveřmi si učitel nasadí kostýmní znak (např. kšiltovku) a vchází do místnosti v roli našťavaného malého chlapce, s patrným úsilím šplhá na připravený stůl jako na skálu, kde se usadí. Žáci se mohou začít dotazovat (každý sám za sebe, mimo roli) - pokud nezačnou spontánně, učitel v roli chlapce si může říkat něco sám pro sebe a povzbudit tak žáky při kladení otázek. Důležité je, aby se hráči dozvěděli, že chlapec se necítí dobře, je sám, něco se mu stalo (nechce říci, co to bylo), vylezl na nebezpečnou malou skálu uprostřed vesnice, začíná mu být zima, je celý ztuhlý a prokřehlý (učitel může provádět zahřívací cviky, mnout si dlaně apod.) a blíží se noc.

• Příprava improvizovaných etud ve dvojicích, nebo malých skupinách

Učitel odloží kostýmní znak na stole a zřetelně vystoupí z role. Vysvětlí hráčům, že chlapec se rozhodl zůstat nahoře na skále, i když se blíží mrazivá noc.

Přátelství těch dvou chlapců bylo až dosud hezké, zažili spolu mnoho pěkných chvil a drželi při sobě (učitel připomene některé z živých obrazů, příhodu se psem v troubě, společnou pomoc při domácích pracích aj.), ale najednou je chlapec sám. Asi se mu přihodilo něco závažného. Co to mohlo být? Proč utekl na skálu, schovává se tam a

nechce slézt dolů? A to je téma pro improvizované etudy ve dvojicích, nebo malých skupinách – co se stalo před tím, než chlapec vylezl na skálu?

- Prezentace etud

Skupiny si navzájem předvedou momenty ze života chlapců, které mohly vést k takovému jednání.

- Příprava zvukového plánu (den/noc na skále), práce ve velkých skupinách

Učitel zrekapituluje, že chlapec je sám na nepohodlné skále, která vyčnívá uprostřed vesničky, takže má dobrý přehled, co se děje (může všechno vidět, ale i slyšet) začíná mu být chladno... a to je teprve den (dole procházejí lidé, baví se, projíždějí auta, štěkají psi na procházce apod.). Co teprve až přijde noc?

Žáci se rozdělí do dvou skupin (např. se rozpočítají), obě skupiny nejprve mají za úkol zachytit zvuky (souzvuk různých zvuků), které na skále může chlapec slyšet nyní, ve dne. Po té obě skupiny zachytí zvuky, které bude chlapec na skále vnímat v noci, až vesnička bude spát a on sám nebude vidět kolem sebe nic než tmu.

- Prezentace zvukového plánu, reflexe

Skupiny si nejprve navzájem prezentují zvukový plán „den na skále“, pak „noc na skále“, pokud nastanou příhodné podmínky, je možné spojit oba zvukové plány noci v jeden.

Reflexe proběhne v kruhu, hráči zavřou oči a představí si, jak se cítí chlapec na skále, když se noc blíží. Co se mu asi honí hlavou?

- Učitel v roli chlapce, žáci v hromadné roli různých obyvatel městečka se snaží ho přesvědčit, aby slezl dolů

Učitel krátce shrne všechna nebezpečí a nepohodlí, která na chlapce v noci na skále mohou čekat. A uvede, že snad ani není divu, že se ho různí obyvatelé městečka (včetně náhodných kolemjdoucích) snaží přesvědčit, aby slezl dolů dřív, než nastane noc. Těmito obyvateli se za chvíli stanou sami hráči, vždy společnými silami se za postavu budou snažit přemluvit chlapce k návratu; každá postava k tomu určitě použije jiná slova i jiné prostředky – někdo možná bude vyhrožovat, provokovat, posmívat se, někdo bude uvádět výčet nebezpečí a strašit chlapce, nebo se bude snažit ho na něco nalákat, slibovat. Nyní mají hráči možnost vyzkoušet přemluvit chlapce jako různí lidé, ale vždy v daný okamžik budou představovat jednoho člověka společně a nerozdílně. Postavy (rázný řezník, pan

farář, spolužačka, maminka – lístek označen), které mají zkusit chlapce přemluvit, jsou uvedeny na lístečkách, které hráči postupně budou otáčet, společně si je přečtou a vstoupí kolektivně do role. Označený lísteček si mají nechat nakonec. Učitel v roli vytrvale odmítá slézt ze skály, argumenty nepřijímá, někdy je i drzý, čímž zastírá svůj strach a nejistotu, předstírá, že je v pořádku a vůbec se nebojí.

• Komunikační kruh – sdílení pocitů, rozhodnutí

V reflexi žáci pojmenují pocity, které měli v roli maminky – jak se cítí, když její chlapec je na nebezpečné skále a noc přichází? Co všechno by se mohlo stát? Uvědomuje si to také chlapec? Ví, že maminka má o něj strach? Jestliže si uvědomuje nebezpečí i to, že mamince přiděluje starosti, proč nechce ze skály slézt?

Pak hráči dostávají příležitost rozhodnout, zda chlapec má, či nemá slézt ze skály. Učitel jim připomene, že vlastně přesně nevíme, co se odehrálo a proč na skálu vylezl, ale asi to bude nějaký problém/konflikt (možná některý z těch, jež se objevily v etudách žáků), který sám chlapec považuje za závažný, protože vážné konflikty s dobrým přítelem se každého velmi dotknou.

Každý z hráčů přichází ke skále (stolu), na níž je chlapec (kšiltovka), a dává mu (každý sám za sebe) radu s odůvodněním, např. „ano, slez, ať si maminka nedělá starost“ nebo „ne, zůstaň, kde jsi, dokud za tebou nepřijde kamarád“ atd. Hráči se po té odebírají do určených prostorů ano/ne, aby bylo možno spočítat jednotlivé názory a podle většiny z nich rozhodnout: chlapec (kšiltovka) buď zůstává na skále (stole), nebo slézá (učitel přendá kšiltovku doprostřed místa, kde se shromažďuje kruh hráčů).

• Přestávka/přerušení

• Předčítání

Vedoucí lekce na začátku připomene, co všechno hezkého spolu dvojice chlapců prožila, že spolu zřejmě měli nějaký konflikt po vyučování ten den, kdy se stala příhoda s křečkem (může připomenout některé z etud na toto téma), který chlapec vyřešil tím, že vylezl na skálu a také zopakuje rozhodnutí hráčů – tedy jestli chlapec slezl či neslezl ze skály (s poukazem na umístění kšiltovky).

Nyní se hráči dozvědí, co přesně se mezi kamarády přihodilo, než chlapec vylezl na skálu – předčítání, str. 21-23 v knize, viz příloha: text 2 (kamarád se zlobí, že chlapec

odnesl křečka; konflikt graduje, když chlapci vpálí: „Tvůj táta se nevrátí!“, chlapec kamaráda surově shodí z kola).

• Psaní deníkových záznamů (za postavu)

Učitel uvede, že nyní tedy už víme, co se ten den, kdy chlapec vylezl na skálu, přesně stalo. Účastníky tohoto konfliktu byli oba chlapci. Předpokládejme, že oba si alespoň někdy (třeba když je jim výjimečně krásně, nebo naopak se cítí špatně), napíší pár poznámek do deníku. Oba dva byli přítomni této konfliktní situaci – a jak to tak bývá, oba k ní svým jednáním nějak přispěli. Co by si poté každý z nich zapsal do svého deníku? Nezapomeňte, že deníky bývají tajné, a tak do nich člověk napíše třeba i to, co by nikomu jinému nepřiznal či nesvěřil, nestydí se tam přiznat pravdu ani hovořit o svých nejtajnějších pocitech.

Učitel vyzve žáky, aby utvořili malé skupiny (o maximálním počtu čtyřech hráčů) a skupinám rozdá připravené listy se skrytými jmény obou chlapců (dbá na jejich rovnoměrné zastoupení). Žáci v malých skupinách píšou, co si ten den oba chlapci mohli zapsat do deníku.

• Reflexe

Po dopsání deníkových záznamů se žáci shromáždí v kruhu a vzájemně si přečtou deníkové záznamy. Zhodnotí konfliktní situaci z pohledu obou účastníků, mělo by zaznít, čeho oba dva chlapci litují, protože každý z nich se mohl zachovat jinak (kamarád nemusel být naštvaný, neboť chlapci nezbylo nic jiného, než uposlechnout učitele, a křečkovi se tím nic nestalo; kamarád neměl říkat, že jeho otec se nevrátí, ale chlapec nemusel jednat agresivně).

• Myšlenková mapa

Učitel připomene, že z malého konfliktu mezi kamarády, kterých museli před tím již překonat jistě mnoho, protože rozepře jsou součástí každého vztahu, vyrostl konflikt velký, protože se dotkl citlivého problému – v tomto případě rodiny (odchodu tatínka od rodiny).

Doprostřed kruhu učitel položí balicí papír, na nějž napíše „citlivá témata“ a někdo z hráčů může uvést prvního zástupce „rodina“, kdokoli z hráčů pak může doplnit další z takových citlivých témat, které by se v tomto kamarádském vztahu obou chlapců mohlo

objevit a ke kterým je tedy třeba přistupovat opatrně a ohleduplně (např. rodina, fyzický handicap, vzhled, potíže s učením atd.).

• Vyprávění

Učitel předesílá budoucí rozhodnutí: Za chvíli budete moci za chlapce rozhodnout, jestli se chce s kamarádem usmířit, nebo ne. Než tak ale učiníte, možná by vás mohlo zajímat, jak vlastně nerozlučné a pevné přátelství mezi oběma kluky začalo. Učitel vypráví epizodu z knihy – příhoda v autobuse, str. 36-40 v knize, viz příloha: vyprávění 2 (chlapec se počurá, jediný, kdo se mu neposmívá a neodtahuje se je jeho kamarád).

• Rozhodnutí, proxemická škála postojů (za postavu, v roli)

Učitel zrekapituluje, že do vztahu obou chlapců vstoupilo takové citlivé téma, o kterých jsme před tím mluvili a která jsme zapisovali do myšlenkové mapy. A nebylo zmíněno právě ohleduplně.

Žáci si zkusí vybavit pocity, které chlapec má (ať již před tím rozhodli, že slezl či neslezl ze skály), připomenou si myšlenkovou mapu, chlapcovy negativní pocity z pobytu na skále a jeho deníkové záznamy. Za něj (v jeho roli, jeho očima) rozhodují, zda se chce či nechce usmířit s kamarádem (jestli by mu to dokázal odpustit). V učebně učitel označí dostatečně dlouhou osu (např. provázkem) a vymezí na jejích koncích body: ANO (jistě se chci usmířit)/NE (o takového kamaráda už nestojím) – hráči zaujmou své stanovisko tím, že se postaví přímo na určitý bod této osy a svým umístěním na ní dají najevo svůj názor.

• Příprava improvizovaných etud – „setkání“

Učitel uvede další činnost: Už víte, jestli by chlapec stál o smíření, nebo ne. Jeho kamarád o tom jistě také přemýšlel, nezapomeňte, že chlapec ho dost surově shodil z kola. Hlavou se oběma honily jistě různé myšlenky – příjemné vzpomínky na předchozí společná dobrodružství, ale také nepříjemné vzpomínky na konflikt.

Je ale jasné, že na malé vesničce se setkání oba chlapci nevyhnou, kromě toho také spolu chodí do třídy. Náš chlapec je stále na skále/už slezl ze skály a je někde jinde, možná doma (učitel uvede situaci podle předchozího rozhodnutí hráčů). Utvořte dvojice a připravte si krátkou etudu z prvního setkání obou chlapců po tomto závažném konfliktu, kdy si oba ublížili.

- Prezentace improvizovaných etud ve dvojicích, „setkání“

Dvojice předvádějí ostatním, jak vyřešily problém prvního setkání obou chlapců po konfliktu.

- Závěrečná reflexe v kruhu, předčítání

Učitel pochválí děti a vyzve je k diskusi o jednotlivých řešeních dané situace: o tom, kdo z kamarádů učinil první krok ke smíření a jakými způsoby lze takový krok učinit. Zamýšlejí se také nad tím, jestli si dobří kamarádi mají odpouštět.

Reflexi zakončíme přečtením poslední promluvy mezi oběma kamarády po té, co se v knize setkali a usmířili se.

1.4 Závěr/očekávání

Tento projekt se mi zatím bohužel nepodařilo zrealizovat. Nebyl navržen pro konkrétní skupinu žáků, a proto až budu projekt uvádět do praxe při práci s dětmi, budu muset ještě jednotlivé činnosti předem zvážit – a to z hlediska četnosti skupiny, její dynamiky, rovněž také nároků na čas a prostor a zároveň s ohledem na možné aktuální (např. rodinné) problémy jednotlivců apod. Jsem si vědoma, že většina odborníků se shoduje na tom, že scénáře lekcí by měly být připraveny pro konkrétní skupinu s ohledem na její jedinečné potřeby, zájmy a zkušenosti. Na druhé straně existují známá věková specifika, a tak lze předpokládat společný zájem dětí o některá témata v určitém věku a předvídat jejich potřeby a míru jejich zkušeností. Např. Irina Ulrychová věří, že lze rámcově plánovat lekce se zřetelem právě k těmto obecným věkovým specifikům a je-li třeba, upravit je pak „na míru“ konkrétní skupině.¹²⁰⁾

Projekt je navržen pro děti mladšího školního věku. Umožňuje dětem nový pohled na témata, která právě v tomto období často řeší v reálné životní zkušenosti (kamarádství, konfliktní situace mezi kamarády, usmiřování). Kromě toho jsou v projektu zahrnuty takové formy a metody práce, které podporují rozvoj klíčových kompetencí tak, jak byly vymezeny v cílech, např. žák rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o jeho příčinách, naplňuje způsob řešení problému a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností – např. aktivita „psaní deníkových záznamů“ či závěrečné etudy „setkání“; žák formuluje a

120) podle ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh*. Praha: AMU, 2007, s. 34.

vyjadřuje své myšlenky, naslouchá promluvám druhých lidí a vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje – reflexe po aktivitách, diskuze, proxemická škála postojů aj.; žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů – tato kompetence je rozvíjena v celém průběhu, neboť většina činností má kooperativní charakter.

V tomto literárně-dramatickém projektu jsou také hojně zařazeny činnosti, které jsou založeny na vnímání literárního textu (předčítaného, vyprávěného) tak, aby mohly být splněny cíle v oblasti literární výchovy: žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu, žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností. Vzhledem ke spojení a střídání aktivit, které jsou zaměřeny přímo na vnímání literárního textu s aktivitami přímého psycho-fyzického jednání účastníků, očekávám, že si žáci osvojí hledání přesahů literárního textu do skutečného života a budou se také učit „číst mezi řádky“. V projektu jsou také zařazeny další čtenářské strategie, jako např. předvídání dalšího děje či třídění dosud známých informací.

Za předpokladu, že máme k dispozici větší počet výtisků knihy (např. ze školní knihovny), zařadila bych alespoň v jednom případě místo hlasitého předčítání individuální tiché čtení či zvážila možnost zařadit místo jednoho vyprávění individuální tiché čtení s následnou hlasitou reprodukcí přečteného (s možností využití techniky „předávaná řeč“ – více účastníků vypráví příběh společně). Ve scénáři lekce tuto variantu neuvádím, neboť takové materiální podmínky nepředpokládám.

Specifické cíle v oblasti vzdělávacího oboru dramatická výchova jsou též v tomto projektu rozvíjeny: žáci vstupují do rolí a v nich jednají, učí se hledat vhodný výraz k vyjádření sdělení, akceptují učitele v roli, přijímají pravidla hry, spolupracují ve skupinách, prezentují výsledky své činnosti před ostatními, zkoumají témata a konflikty na základě vlastního jednání. Metody a techniky dramatické výchovy jsem se snažila uspořádat tak, aby zejména umožnily žákům prožít a prozkoumat důležitá témata, ale na druhou stranu jsem také dbala na jejich logický postup z hlediska obtížnosti pro hráče (s ohledem na možný počáteční ostych, nedůvěru atd.): herní aktivity začínají simultánní pantomimou, pokračují živými obrazy až k improvizovaným etudám (plné hře).

Pro splnění cílů v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje, úzce souvisejícími s tématy, která jsou v projektu akcentována, je tu rovněž vytvořen prostor. Vzhledem

k tomu, že jde většinou o cíle v oblasti postojů žáků, půjde jen těžko vyhodnotit, do jaké míry byly splněny. Přátelství mezi oběma chlapci je osou celého projektu, žáci mají možnost si uvědomit, jak významný je tento vztah pro oba chlapce a že konflikty jsou součástí kamarádství, a tak se je musíme naučit překonávat. Při psaní deníkových záznamů mohou hráči porovnat pohled na stejný konflikt očima obou aktérů, a tak si uvědomit, že tyto pohledy se mohou různit. Ve skutečné konfliktní situaci, v níž jsou žáci účastníky, totiž obvykle takový nadhled mít nemohou a nejsou schopni podívat se na situaci z pohledu toho druhého, ačkoliv by to často bylo žádoucí. Doufám, že alespoň někteří z nich si tuto zkušenost z dramatu dokážou vybavit a použít v reálném životě. V myšlenkové mapě si žáci mohou utřídit témata, s nimiž je třeba opatrně zacházet v konverzaci s ostatními, neboť často bývají citlivá. K takovému uvědomění přispívá také pohled na hlavní konflikt i úplný závěr projektu. Věřím, že ve většině závěrečných etud budou žáci řešit problém usmíření obou chlapců a vyzkoušejí si prakticky, jak udělat vstřícný krok. Posledním stanoveným cílem v této oblasti je pochopení starosti rodičů o své děti, k čemuž může přispět přijetí skupinové role maminky, která se snaží přemluvit chlapce k návratu domů.

Věřím, že scénář lekce je sestavena tak, aby v ideálním případě mohly být splněny uvedené cíle projektu, ačkoliv jsem si vědoma, že teprve realizace v konkrétní skupině (naplnění jednotlivých činností konkrétním obsahem) může tento můj předpoklad potvrdit. Lekce vychází z textu, ale nepracuje se všemi epizodami, a tak pro čtenáře může být kniha stále ještě zajímavá. Celá lekce přispívá k pochopení literárního textu, a to na základě vlastního konání, rozhodování a prožitku hráčů.

2. „Sísa Kyselá“ (Martina Drijverová)¹²¹⁾

2.1 Úvod, kontext

Knihu *Sísa Kyselá* jsem poprvé přečetla, když jsem hledala námět pro svou seminární práci k literárně-dramatickému semináři. Teprve později jsem zjistila, že příběh Sisy a jejího kamaráda Jendy bývá častou inspirací pro dramatickou činnost s dětmi, což jen potvrzuje její literárně-dramatické kvality. Lekce, která tedy původně vznikla pro literárně-dramatický seminář, je inspirací pro tuto kapitolu mé diplomové práce. Rozhodla jsem se ji zařadit na toto místo proto, že zatímco předchozí literárně-dramatický projekt

121) DRIJVEROVÁ, Martina. *Sísa Kyselá*. Ilustroval BORN, Adolf. Praha: Albatros, 2010.

„Kryštofe, neblbni a slez dolů!“ sledoval ve svých cílech v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje hlavní témata knihy, tento literárně-dramatický projekt akcentuje vedlejší téma své literární předlohy. Právě zmíněný způsob hledání vedlejších témat v literární předloze považuji za přínos pro tuto práci.

Tímto vedlejším tématem, kterým jsem se rozhodla zabývat v literárně-dramatické lekci, je zejména jméno (způsob jeho používání a oslovování), neboť celkem často mohu pozorovat, že se děti oslovují příjmením nebo různými urážlivými přezdívkami. Věřím, že i pěkným způsobem oslovování můžeme přispět k dobrým vztahům ve skupině a příjemné pracovní atmosféře. V některých skupinách se také setkávám s opovržlivým hodnocením úspěchů druhých (někdy ve školních třídách stále slýcháváme „šprte/šprtko“ atd.), a tak bych ráda poskytla žákům prostor k nahlédnutí také na tento problém.

Od doby, kdy jsem navrhovala první lekci podle knihy Sisa Kyselá, uplynul více než rok. Za tu dobu jsem ji dvakrát realizovala, a to při výuce českého jazyka ve 3. třídě, když jsem zastupovala kolegyni, a dále při práci v dramatickém kroužku, který jsem v loňském roce společně s další kolegyní na naší škole vedla. Po každé došlo k výrazné úpravě scénáře lekce, a to před její realizací (kvůli potřebám skupiny a časovému omezení), ale také v jejím průběhu, na základě aktuálního dění, a zejména po realizaci lekce na základě reflexe jejího průběhu. Scénář lekce uvedu tak, jak byl upraven pro druhou realizaci projektu, tedy v zájmovém kroužku a také reflexe činností se bude opírat o tuto druhou realizaci.

2.2 Rozbor díla se zaměřením na hledání témat a dramatické hledisko

Tematika:

Obě hlavní postavy jsou v příběhu charakterizovány nepřímo – tím, jak jednají, v případě hlavního hrdiny také způsobem, jakým přemýšlí o věcech, lidech a jejich vztazích. Hlavní postavy (Jenda Placka i Sisa Kyselá) jsou spíše typizovány (jsou to zástupci charakterů, které děti mohou rozpoznat i ve svém okolí). Jeník Placka je žák druhé třídy, je nejmenší ve třídě. Má všechny předpoklady být šťastný a spokojený (žije v úplné, milující rodině, je zdravý), ale má také svá trápení a musí řešit některé problémy, např. učení ho moc nebaví a není ctižádostivý, a proto má ve škole spíše průměrné výsledky. Spolužáci se mu posmívají kvůli příjmení, což ho velice mrzí. S další hlavní postavou, Sylvou Kyselou, chodí do stejné třídy a dokonce bydlí ve stejném domě. Rodiče obou dětí se přátelí, a tak bývá Jenda se Sylvou často srovnáván, což samozřejmě nesnáší. Jenda velmi touží po domácím zvířátku, které mu rodiče z praktických důvodů dlouho odpírají.

Ačkoliv má rád své rodiče, má pocit, že mu občas nerozumějí. Jenda je jedináček a občas se cítí sám, přesto odmítá Sylviino přátelství (kvůli zjevným rozdílům v pohledu na svět a také proto, že je mu stále kladena za vzor). I když za to Sylva nemůže, rád by se jí za to nějak pomstil. Jenda je čestný a není zlomyslný, i když někdy promýšlí, jak jednat, aby získal pro sebe výhody (např. kdy mu prospěje mlčet a zda by následoval trest, kdyby něco řekl či provedl). Svůj kamarádský vztah k Sísě si uvědomí, až když se ho Sísá začne úmyslně stranit.

Druhá hlavní postava, Sylvie (Sísá) Kyselá, je žákyní stejné třídy, nosí brýle a je velmi ctižádostivá. Na svět často hledí praktickým, dospělým pohledem. Je vzornou žákyní: poslušná, výborně se učí. Ani se nemusí moc snažit, aby se zalíbila dospělým. Protože také nemá sourozence, bere Jeníka za svého kamaráda, téměř bratra, ale nechápe a ignoruje jeho potřebu být někdy sám. Oba hlavní hrdinové mají rozdílné názory na mnoho věcí, Sísá je až příliš rozumná a uvažuje dospěle, zatímco Jeníkovy představy jsou více dětské. Sísá je někdy trochu škodolibá a na Jeníka občas žaluje (výhradně „v jeho zájmu“). Někdy je lítostivá, což Jeník chápe tak, že používá pláč ve svůj prospěch. Jeden nešvar Sylvie má, když je nervózní, kouše si nehty. Také se štítí a bojí myši. Je sběratelkou obalů od žvýkaček.

Mezi vedlejší postavy patří zejména Jeníkovi rodiče, milující maminka a tatínek, kteří chtějí Jeníka dobře vychovat. Záleží jim na jeho školních výsledcích, zajímají se o jeho problémy a snaží se mu věci rozumně vysvětlit. Dávají Jeníkovi až příliš často za vzor Sylvu. Maminka nesnáší myši, stejně jako Sísá. Dále v příběhu vystupuje oblíbená paní učitelka, která nosí brýle, je přísná a spravedlivá. Také sem patří spolužáci ze třídy, z nichž nikdo neovlivňuje děj zásadním způsobem. Mezi postavami příběhu figuruje též Jeníkova myš (Josef), která sice v příběhu nemluví a nejedná, ale je zásadní pro zvrát v příběhu.

Hlavní postavy jsou zajímavé z hlediska hry v roli, protože se jedná o kontrastní, dobře zobrazitelné charaktery, které tak trochu naplňují všeobecný stereotyp: „normální“ kluk, kterého škola příliš nebaví, má své touhy (zvíře, kamarádi) a trápení (posměšky kvůli jménu a výšce, neustálé srovnávání) a „vzorná“ dívka - rozumná, pečlivá, zdvořilá, ve škole úspěšná. Jejich vzájemný vztah je též dobře představitelný a zobrazitelný (vývoj od nevraživosti ke kamarádství).

Výhodou je také, že se příběh odehrává v prostředí, které děti běžně znají ze svého bezprostředního okolí: škola/školní třída, domov (činžovní dům v Praze). V knize není prostředí detailně popsáno a není ničím ozvláštněno.

Tématem je kamarádství, které nepozorovaně vzniklo mezi povahově odlišnými postavami, ale projevílo se až v krizovém momentě. Dále se autorka v knize zabývá škodlivostí srovnávání dvou odlišných jedinců. Dalším pro děti aktuálním tématem je pozitivní vliv vnitřní motivace a snahy na školní výsledky. Vedlejším tématem, které se prolíná celým příběhem, je také jméno a způsob oslovení, které někdy může člověka mrzet.

Děj příběhu: Jeník bydlí s rodiči ve stejném domě jako Sylvie Kyselá, s níž chodí i do stejné třídy. Sylvie se lépe učí a chová se vzorně, a tak mu ji rodiče často dávají za vzor. Jenda si uvědomuje, že Sylvie je opravdu často lepší než on (např. ve školních výsledcích), ale chápe to tak, že s ním Sylvie soutěží a dělá mu naschvály. Sám nesnáší, když se mu někdo posmívá kvůli příjmení Placka, ale Sylvii ve vypjatých chvílích schválně oslovuje „Sísa“ Kyselá, což Sylva vnímá jako značně hanlivé.

Jenda touží mít domácí zvířátko, ale Sylvie tuhle jeho touhu nejen nechápe, ale dokonce mu dospěle a racionálně vysvětluje, proč mu rodiče žádné zvíře nedovolí. Není divu, že kvůli neustálému srovnávání, žalování a rozumnému pohledu na svět, jde Sísa Jeníkovi na nervy.

Když jednoho dne Jeník objeví na své lavici brýle, považuje je za Sylviiny, a tak je schová – nasadí na vycpanou sovu pálenou. Později zjistí, že Sylva má své brýle na nose a on tedy omylem sově nasadil brýle paní učitelky, která to ovšem chápe jako zlomyslnost. Následují tresty a zákazy doma.

Jeník ze všeho obviňuje Sylvu a chce se jí pomstít. Dochází k názoru, že úplně tu nejhorší pomstu (smrt hlady na opuštěném ostrově) si Sylvie přece jen nezaslouží, a proto zvolí jinou formu „pomsty“: ve škole se začne snažit a na vysvědčení má samé jedničky. Sylvie má stejně krásné vysvědčení, ale už ji nemohou Jeníkovi dávat za příklad. Kromě toho se takové výsledky od ní očekávaly, a tak konečně zůstává v Jendově stínu.

Rodiče za odměnu dovolí Jendovi zvířátko – myš Josefa. Jenda a má myšku rád. A navíc ho těší, že Sylvie se Josefa bojí.

Když myš uteče na chodbu, Jenda se ji snaží neúspěšně chytit a je smutný, protože ví, že na ulici Josefovi hrozí nebezpečí. Sylvie překoná svůj odpor a chytne Jeníkovu myš do ruky, i když u toho hrozně ječí, a zachrání ji. Jeník si uvědomí, že se na Sylvu může spolehnout, že je jeho skutečná kamarádka.

Kompozice:

Celá kniha je vlastně jeden krátký příběh s jednoduchou chronologickou stavbou bez vedlejších epizod. Děj se odvíjí v jedné časové lince, autorka pro přehlednost často uvádí konkrétní dny, kdy se událost odehrála.

Postavy jsou charakterizovány nepřímo – jak jednají či smýšlejí, jen zřídka jde o přímý popis toho, jak je vnímají ostatní.

Autorka je vypravěčkou příběhu (er-forma), nechává nás nahlédnout do Jeníkových myšlenek, které ale vždy přímo reagují na děj, nejde o rozsáhlá líčení jeho vnitřních pocitů.

Napětí vzniká užitím kontrastu obou hlavních postav a gradací Jeníkova negativního vztahu vůči Síše.

Jazyk:

Příběh je vyprávěn jednoduchým jazykem, protože je určen pro děti od 7 let. Autorka používá spisovnou češtinu, a to i v dětských promluvách, ty ale přesto nepůsobí nepřirozeně.

Jednotlivé situace příběhu z pohledu stavby dramatu:

- rodiče Jeníka si prohlíží školní fotografii
(možnost zobrazit školní třídu hromadným živým obrazem)
- posměšky kvůli jménu
(Situaci lze použít k dotazování: Co pro nás naše jméno znamená? Jak jsme ke křestnímu jménu/příjmení přišli? Jakými způsoby lze oslovit člověka (volba podoby oslovení, intonace či síly hlasu)? Jak se navzájem oslovujeme v různých situacích? Lze i z oslovení vyčíst vztah mluvčího k oslovovanému? Pocítily děti někdy oslovení spíš jako nadávku? Jak se cítí někdo, kdo má zvláštní jméno či příjmení (např. Placka nebo Kyselá)?)
- vzájemné porovnávání obou hlavních hrdinů, kladení Sylvie za vzor
(tato situace poskytuje příležitost k zamyšlení, jak takové srovnávání dvou dětí poznamenává jejich vztah, jak se cítí člověk, je-li srovnáván s někým „lepší“/„horší“?)
- Jeníkova touha po zvířeti, zákaz rodičů, Sylviino nepochopení
(možnost prozkoumat různé úhly pohledu na stejnou situaci a také upozornit na nutnost předvídání účinku našich slov na partnera, se kterým komunikujeme, a také posouzení vhodnosti okamžiku pro dané sdělení)
- gradace Jeníkovy nesnášenlivosti vůči Sylvě

(v dramatu lze ukázat, že to, co někdy považujeme za schválnost a špatný úmysl, tak vůbec nemusí být druhým zamýšleno, že jsme různí, a proto řada nedorozumění může vzniknout z nepochopení (rozvoj empatie))

- největší malér Jendova života (brýle paní učitelky)

(nyní je Jenda sám v situaci, kdy je motiv jeho jednání špatně pochopen; další příležitost nahlédnout na stejnou situaci z pohledu různých lidí)

- Jenda upadne v nemilost u paní učitelky i doma, začíná si uvědomovat, že mu Sylva schází, protože ani ona se s ním nebaví

(příležitost k prozkoumání vnitřních pocitů ostrakovaného, nepochopeného chlapce)

- Jendova originální pomsta (snaha vyrovnat se Sylvě ve školních výsledcích)

(situace, na které je možné ukázat, že pokud má člověk silnou vnitřní motivaci a skutečně chce, může toho hodně dokázat; příležitost prozkoumat, zda vlastní naštvání a vztek nelze vždycky obrátit v něco dobrého)

- myš utíká, Sylvie ji zachrání, ačkoliv se myši štítí

(prostor pro rozhodování účastníků: má Sylvie překonat odpor k myším kvůli kamarádství?

Co všechno jsme ochotni překonat či obětovat, aby kamarád nemusel být nešťastný?)

- Jenda si uvědomí, že Sylvie je jeho skutečná kamarádka, protože mu nezištně pomohla v nouzi

(Příležitost k reflexi: Proč k sobě oba hlavní hrdinové hledali cestu tak dlouho? Co stálo v cestě jejich přátelství?)

Dialogičnost:

V textu jsou promluvy osob hojně zastoupeny, jedná se o krátké repliky, které posouvají děj. Při dramatické improvizaci lze předpokládat spontánní vznik dialogů, neboť postavy z příběhu jsou blízké typům osob, které děti znají z vlastní životní zkušenosti.

Dramatično:

Napětí vzniká při gradaci nesnášenlivosti Jendy vůči Sylvii, vyvrcholením je pak pokus o pomstu, kdy dochází k omylu, a tím i ke zvratu – Jenda se začíná snažit ve škole. Dramatickou situací je pak také útěk myši.

Hra v roli:

Vzhledem k vyhraněnosti a protikladnosti obou postav by vstup do role měl být snadný i pro hráče s menšími herními zkušenostmi. Podobné charaktery a prostředí znají

děti z vlastní životní zkušenosti, ale neobvyklé situace jim zabrání sklouznout ke stereotypu.

2.3 Návrh literárně-dramatické lekce

2.3.1 Cíle projektu

► v oblasti plnění RVP ZV:

• Rozvíjené klíčové kompetence:

- k řešení problémů: *žák rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o jeho příčinách*
- komunikativní: *žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky, naslouchá promluvám druhých lidí a vhodně na ně reaguje*
- sociální a personální: *žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů¹²²⁾*

• Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace, vzdělávací obor český jazyk a literatura, složka literární výchova:

- *žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu*
- *žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností¹²³⁾*

• Doplňující vzdělávací obor dramatický výchova:

- *žák přijímá pravidla hry*
- *žák vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná*
- *žák spolupracuje ve skupině na tvorbě etudy, prezentuje ji před ostatními a sleduje prezentace ostatních¹²⁴⁾*

► v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje:

- *žák si uvědomí, že způsob oslovení člověka, může mít pozitivní i negativní komunikační účinky (každé jméno může být vysloveno hezky i ošklivě)*
- *žák si uvědomí, že poctivě dosažený úspěch není proviněním*

122) Výzkumný ústav pedagogický v Praze, RVP pro ZV, Praha: VÚP, 2005, s. 14-16.

123) tamtéž, s. 23-24

124) tamtéž, s. 88

2.3.2 Časový plán

5 min.	uvedení do příběhu, předvídání
10 min.	hromadná pantomima (průzkum třídy)
5 min.	učitel v roli, hromadný živý obraz „školní foto“
2 min.	předčítání
5 min.	diskuse
8 min.	příprava etud v malých skupinách (život beze jména)
10 min.	prezentace etud
5 min.	reflexe
	přestávka
5 min.	předčítání
10 min.	výběr svého jména
5 min.	hromadná improvizace (ráno před vyučováním)
8 min.	učitel v roli paní učitelky
5 min.	simultánní pantomima s bočním vedením (písemka)
3 min.	reflexe, zadání skryté instrukce
5 min.	hromadná improvizace (po písemné práci)
9 min.	reflexe
	přestávka
10 min.	použití zástupného textu
10 min.	nepřipravené etudy ve dvojicích
10 min.	komunikační kruh: reflexe, sdílení

2.3.3 Pomůcky

- kniha Sisa Kyselá od Martiny Drijverové – titulní ilustrace dětí od Adolfa Borna, viz příloha, str. 8 (obrázek 2)
- bubínek či jiný jednoduchý hudební nástroj vhodný k udávání rytmu
- brýle/brýlové obroučky (nebo jiný jednoduchý kostýmní znak paní učitelky)
- listy z kalendáře se seznamy jmen
- fixy, papíry
- izolepa/samolepky (popř. nůžky)
- zvonek
- cedulka se jménem v podobě zástupného textu (např. LANEV NOLIVA)
- židle
- lístečky s popisem okolností, za kterých je oslokována nová spolužačka při práci se zástupným textem (jako bys chtěl novou spolužačku uklidnit, jako by se nová spolužačka přede všemi dloubala v nose, jako bys chtěl od ní půjčit časopis, jako by jí náhle začala

růst hlava až do stropu, jako by po tobě nová spolužačka hodila mokrou houbu, jako by na tebe vyplázla jazyk, jako by ti nabízela dobrý bonbon apod.)

2.3.4 Plánované metody a formy práce

hromadná pantomima, živé obrazy, učitel v roli, předčítání, diskuse, hromadná improvizace, simultánní pantomima s bočním vedením, skrytá instrukce, práce se zástupným textem (a výrazem)

2.3.5 Scénář lekce

• Uvedení do příběhu

Učitel žáky přivítá a představí jim knihu – autorku, ilustrátora. Zeptá se dětí, zda někdo příběh četl a zná ho. Pokud ve třídě někdo takový je, požádá ho o udržení tajemství (a protože dnes žáci nebudou pracovat s úplně celým příběhem, možná ještě dotyčný žák dostane příležitost sdělit ostatním, jak to ve skutečnosti v knize bylo). Vyzve žáky, aby se pokusily odhadnout, jaký vztah je mezi dětmi z titulní ilustrace, co spolu asi mají společného, v čem jsou rozdílné a také o čem by mohl být příběh.

Učitel ponechá otevřené všechno možnosti, které děti navrhly, ponechá tak skutečný vztah obou dětí nejistý (možná jsou sourozenci, kamarádi...). Potvrdí ale, že obě děti z obrázku spolu chodí do jedné třídy.

• Hromadná pantomima, prostředí „školní třída“

Vedoucí lekce poprosí děti, aby si zkusily představit učebnu i třídu (kolektiv dětí), do které chodí právě ty dvě děti z obrázku. Může to být třída trochu podobná té naší, ale zcela jistě nemůže být úplně stejná. Vysvětlí, že se teď společně vydají na průzkum té cizí učebny. Vyzve děti, aby se pohybovaly v prostoru (a prohlížely si při tom tu cizí školní třídu) podle rytmu, který bude udávat na bubínek, když se ozve silnější úder (jako signál „štronzo“), děti zkamení v té pozici a na tom místě, kde právě jsou a dozví se, v jaké situaci se třída právě nachází (před vyučováním/velká přestávka/školní výlet/po vyučování/hodina tělocviku/hodina českého jazyka, když si paní učitelka odskočila do kabinetu atd.). Komu pak učitel položí ruku na rameno, ten sdělí ostatním, co v prostředí školní třídy a v dané situaci představuje (kdo/co je, kde ve třídě se přesně nachází, co dělá nebo na co myslí atd.).

Učitel střídá tempo rytmu udávaného na bubínek, aby žáci museli pozorně vnímat zvukové signály a soustředit se na pohyb v prostoru (nevráželi do sebe). Po chvíli udeří

silněji na bubínek a dotekem postupně vyzve několik žáků ke sdělení. Akci může opakovat, dokud jsou žáci pro hru zaujatí a mají zajímavé nápady.

• Učitel v roli, hromadný živý obraz

Ještě před koncem předchozí aktivity, kdy se hráči pohybují prostorem, si učitel nasadí brýle (či jiný kostýmní znak) a vstoupí do role paní učitelky. V její roli se podiví, co se to dneska ve třídě děje, zjedná si kázeň, někoho z žáků upraví a vysvětlí, že dnes se přeci třída fotografuje. Děti se seřadí jako k fotografování. Učitel v roli paní učitelky je vyzve, že až řekne: „Pozor, vyletí ptáček!“, všechny děti se usmějí a zůstanou chvíli bez hnutí stát, aby nekazili záběr.

• Předčítání

Učitel vystoupí z role, vezme do ruky knihu, a zatímco děti zůstávají v živém obraze, přečte tuto krátkou ukázkou:

„„Moc hezká fotka,“ ocenila obrázek maminka. „Vypadáš tam vesele. A Sylvinka taky,“ dodala.

Jeník se popáté podíval na školní fotografii. A popáté dostal vztek. I tady. I tady musí být vedle něho. Brýle jí sklouzly na špičku nosu. V ruce drží pero. Proč? Aby bylo vidět, jak je vzorná? Že píše nejlíp ze třídy?

Sylvinka? A vesele? Vyloučeno. Sylva je taková, jak se jmenuje. Kyselá. “¹²⁵⁾

• Diskuse

Učitel se zeptá, zda jsme se z této krátké ukázky dozvěděli něco o dětech z obrázku, který si prohlíželi na začátku? Podařilo se žákům odhadnout jejich vztah? Líbí se jim jméno Sylvie? Chtěli by se jmenovat Kyselý/Kyselá? A pokud by se tak jmenovali, vypovídalo by to něco o tom, jací jsou?

Znají děti nějaká neobvyklá jména ze svého okolí? Setkaly se už někdy s tím, že by jméno/příjmení vystihovalo nějakou vlastnost/typický rys člověka (např. pan Dlouhý je vysoký, dědeček Jaroslav má jaro nejraději z ročních období apod.)? Setkaly se už někdy s tím, že by jméno/příjmení odporovalo nějaké vlastnosti/rysu svého nositele (např. slečna

125) DRIJVEROVÁ, Martina. *Sísa Kyselá*. Ilustroval BORN, Adolf. Praha: Albatros, 2010, s. 7

Protivová je velice milá apod.)? Která varianta je častější, nebo připadá v úvahu ještě jiná varianta?

Také učitel může nastolit otázku, jak k jménům přicházíme – křestním i příjmením – podle čeho nám rodiče křestní jméno vybírají a odkud se vzalo naše příjmení? Proč potřebujeme mít jméno?

• Příprava etud v malých skupinách (život bez jména)

Žáci se rozdělí do malých skupin asi po 4 účastnících a vymýšlejí situace, ve kterých by se ukázalo, že kdyby lidé neměli jména, mohl by nastat problém (ve škole, u lékaře, v rodině, při pátrání po zločincích atd.).

• Prezentace etud

• Reflexe, diskuse/dotazování

Učitel pochválí žáky za práci při improvizaci/za originální nápady a mohou ještě společně vymyslet některé další takové situace, které z improvizací nevzešly. K čemu nám tedy slouží jména? (Usnadňují komunikaci, identifikaci lidí aj.) Máme možnost si jméno sami zvolit? Líbí se nám jména, která neseme? Bývají jména výstižná – říkají něco o fyzickém vzhledu či charakterových vlastnostech svých nositelů?

• Přestávka

• Předčítání

Po připomenutí dosavadního děje naváže učitel na předchozí reflexi/diskusi další četbou:

„Za jméno ovšem nikdo nemůže. Když se váš tatínek jmenuje Kyselý, máte smůlu. A ještě větší smůlu máte, když se váš tatínek jmenuje Placka. To je Jeníkův případ. Placka.... Co se rýmuje na Placka? No ano. Už to zpívá celá třída: „Placka – Placka – kolem letí _____.“ (učitel nechá žáky slovo FACKA doplnit)

A kdo je to naučil? No kdo asi. Kyselá!

„Mnoho Placků bylo slavných,“ těší Jendu tatínek. „Třeba strýc Eda. Nebo dědeček.“ To je pravda. Strýc Eda byl malíř. Maloval obrázky a nevadilo mu, že je Placka. Ještě lepší to měl dědeček. Jmenoval se Josef Placka a byl kapitán. Na lodi. Měl své plavčíky a ty věšel na ráhno. Aspoň to tak říká babi Placková.

„A spousta Placků bylo malých. Třeba strýc Jára,“ těší dále Jendu maminka. I to je pravda. Strýc Jára byl malý a byl rád. Protože byl žokej. A ti musí být malí.

Jenže nikdo neví, jak bylo těm příbuzným, když chodili do druhé třídy. Jmenovat se ve druhé třídě Placka a navíc být ze třídy nejmenší je malér. A když k tomu máte ještě Kyselou....“¹²⁶⁾

Vedoucí lekce požádá děti, aby zrekapitulovaly, co nyní vědí o děvčeti a chlapci z titulní strany – jména a jejich vztah (Jenda/Jan Placka, Sylvie Kyselá – z toho, co víme, se navzájem nemají moc rádi).

• Výběr svého jména

Společně s dětmi si zopakujeme, jak ostatní na Jendu pokřikovali: „Placka, Placka – kolem letí facka!“ Jeníkovi se to pochopitelně nelíbilo. On si ale své jméno vybrat nemohl – a kdyby mohl, možná by nakonec zůstal u svého jména, kdo ví.

Hráči teď budou mít jedinečnou příležitost vybrat pro sebe nějaké krásné jméno i příjmení – takové, kvůli kterému se jim nikdo nebude moci pošklebovat.

Učitel dá žákům k dispozici listy z kalendáře, kde jsou uvedena jména, fixy a papíry. Hráči se dobře zamyslí a zvolí si jméno a příjmení, které by se jim líbilo, které by chtěli nosit. Toto pečlivě vybrané jméno pak napíší výrazně, čitelně na papír/cedulku. Jména by měla být originální a reálná (nikoliv podle oblíbených filmových hrdinů apod.).

Hráči si své nové jméno připevní izolepou/samolepkou zepředu na trup.

• Hromadná improvizace – ráno před vyučováním

Učitel vysvětlí dětem, že se nyní stanou žáky té třídy, do které chodí také Jenda Placka, Sylva Kyselá a se kterou se před tím fotografovali, ale tentokrát už všichni žáci mají svá jména (ta, která si vybrali). Je jiný den před vyučováním, atmosféra je klidná, nikdo se nehádá: někteří žáci už jsou ve třídě, někteří teprve přicházejí, navzájem se zdraví svými novými jmény, oslovují se a shánějí, co bylo za domácí úkol... normální ráno ve třídě.

• Učitel v roli paní učitelky

Vedoucí lekce si nasadí brýle (či jiný kostýmní znak) a opět vstoupí do role paní učitelky, upozorní děti, že už je po zvonění a že si mají sednout do lavic. Když se třída uklidní, položí učitel stále v roli paní učitelky několik jednoduchých otázek z jakéhokoliv

126) DRIJVEROVÁ, Martina. *Sísa Kyselá*. Ilustroval BORN, Adolf. Praha: Albatros, 2010, s. 7-10

vyučovacího předmětu (např. jednoduché příklady z matematiky) a vyvolává/oslovuje děti jmény, která si vybraly. Upozorní žáky, že po přestávce budou psát velmi důležitou písemku, která může rozhodnout o známce na vysvědčení – hlavně ať jsou po zvonění včas na svých místech a připraveni! Nyní mají žáci přestávku.

Vedoucí lekce opustí učebnu jako paní učitelka a vystoupí z role.

• Simultánní pantomima s bočním vedením

Učitel zazvoní na zvonek – signál, že začíná další hodina, v níž bude důležitá písemka. Žáci v roli usednou do svých lavic. Učitel svou pozicí ve třídě, ale také silou, intonací a barvou hlasu naznačí, že již není v roli. Vede žáky z boku:

„Jste ve své lavici, sedíte úplně tiše vedle svého spolužáka, máte trochu strach, písemka bude asi těžká, všelijak se vrtíte a kroutíte v lavici. Ještě zkontrolujete, jestli máte připravené všechny pomůcky: pero, tužku. Rychle ještě hledáte gumu: možná spadla na zem, nebo že by byla v penále? Teď paní učitelka zadala pokyn: „Otočte své papíry!“ Čtete si zadání... písemka je opravdu těžká... tohle asi nesvedete. Rozhlédnete se po třídě, jak se na to tváří ostatní. No jo, zase Sylva... ta už jede, počítá... to snad není pravda, šprtka jedna! Kdyby aspoň ve třídě nebylo tak hrozné horko, budete se muset napít. Tak teď už něco zkusíte vypočítat. Rychle píšete... škrátáte...pečlivě rýsujete...gumujete, ale moc dobře to nejde. To zase bude doma průšvih. Když v tom najednou ta myšlenka přichází! To je radost! Rychle píšete...pečlivě rýsujete...rychle kontrolujete! Hurá – to máte radost, oddechnete si. Doma vás taky určitě pochválí, odložíte papír na kraj lavice, uklidíte tužku do penálu... ještě gumu...napijete se...a v klidu ještě chvilinku čekáte, než zazvoní.

Až zazvoní, zvedněte se ze svých lavic a odevzdejte písemky paní učitelce na stůl!“

Učitel zazvoní na zvonek.

• Reflexe, zadání tajné instrukce

Učitel s žáky krátce pohovoří o tom, jaké mají pocity, když se jim nakonec podařilo písemku zvládnout. Udělají tím také radost doma rodičům? Vysvětlí, že za chvíli se opět vrátíme do třídy, znovu o přestávce, tentokrát po písence z matematiky. Co se může o přestávce po tak důležité písemné práci díť? Učitel také dětem připomene, že by se měli oslovovat těmi jmény, která si vybrali, ať si jich ještě mohou užít, než se budou muset vrátit ke svým původním jménům.

Menší skupinka dětí (4-5, záleží na početnosti celé skupiny) dostane od učitele skrytou instrukci: jim se písemná práce nezdařila, nemají vůbec chuť se radovat jako ostatní, naopak jsou naštvaní. Mají za úkol mluvit s ostatními hráči, škaredit se na ně a oslovovat je při tom jmény tak, jak se děti navzájem oslovují, když mají vztek – můžeme jim připomenout: „Placka, Placka, kolem letí facka.“

• Hromadná improvizace, plná hra, skrytá instrukce (po písemce)

Žáci vstupují opět do rolí a do učebny, je přestávka po písemce, mají radost z úspěchu. Část žáků ale radost nemá, vstupuje do improvizace se skrytou instrukcí.

• Reflexe

Slyšeli všichni hráči své nové jméno v předchozí situaci tak, jak si přáli, aby se jim říkalo, když si jméno vybírali? Na čem záleží, když nás někdo oslovuje? Existují nějaká jména, která se nedají říci ošklivě? Jsou nějaká jména tak ošklivá, aby se nedala říci hezky?

Z jakého důvodu teď žáky někdo oslovoval ošklivě? Ublížili někomu? Proč často někdo někomu nadává (šprt apod.), když se mu něco podaří? Co udělaly postavy z našeho příběhu špatně, když se jim povedla písemná práce z matematiky?

• Přestávka

• Práce se zástupným textem

Učitel poukáže na židli s cedulkou, na které je dobře čitelný nápis LANEV NOLIVA (či jiný zástupný text místo jména), vysvětlí, že na židli sedí nová spolužačka žáků z příběhu a na nápis na cedulce je její jméno. Žáci sedí v půlkruhu kolem židle a postupně zkoušejí židli/novou spolužačku oslovit různými způsoby, vždy „jako by“ (zprvu si mohou losovat lístečky s návrhy situací „jako by“, později mohou jednat pouze podle své jasné, konkrétní vnitřní představy):

- chtěli novou spolužačku uklidnit
- se nová spolužačka přede všemi dloubala v nose
- chtěli novou spolužačku požádat o půjčení časopisu
- nové spolužačce z ničeho nic začala růst hlava
- nová spolužačka po nich začala házet mokrou houbu
- na ně nová spolužačka vyplázla jazyk aj.

Ostatní se budou snažit odhadnout, jaký postoj vyjadřuje mluvčí vyslovením pouhého jména (v podobě neutrálního zástupného textu) nové spolužačky. Žáci mohou ukazovat palec nahoru/palec dolů podle toho, jak oslovení působí (pozitivně či negativně) či pocit vyjádřit příslovcem (např. oslovil ji udiveně/rozčileně/prosebně aj.).

• Nepřipravené etudy ve dvojicích (mimo roli)

Žáci se rozdělí do dvojic a mají za úkol vymyslet etudy, ve kterých bude důvod pro to, aby se hezky oslovili svými křestními jmény navzájem. Práce dvojic probíhá simultánně, pokud pak budou chtít prezentovat svou etudu ostatním, budou k tomu mít příležitost.

• Komunikační kruh: reflexe, sdílení

Jak se dneska dětem pracovalo? Dozvěděly se něco nového? Zažily něco zajímavého?

Jak to tedy vlastně dopadlo se Sísou a Jendou? Dozvěděli jsme se něco dalšího o jejich příběhu? Pokud se děti chtějí dozvědět víc, musí si přečíst celou knížku, protože my jsme se dnes soustředili pouze na malou část z ní.

2.3.7 Průběh lekce, reflexe činností

Lekce byla realizována s dětmi, které navštěvují zájmový útvar, dramatický kroužek. Jedná se o 11 dívek a 1 chlapce z 5. ročníku běžné základní školy v Chomutově. Děti se do kroužku přihlásily po té, co je zaujal jeden dramaticko-výchovný projekt, který jsme společně absolvovali v rámci jejich vyučování. Jedna dívka navštěvuje také literárně-dramatický obor základní umělecké školy, ostatní účastníci jsou bez dalších zkušeností v tomto oboru. Děti mají skutečný zájem o práci, projevují velké nadšení a zaujetí, i když někdy se na nich projevuje také únava, neboť se scházíme po vyučování. Žádné z těchto dětí nemá problémy s chováním, jedna dívka je spíše introvertní povahy a zpočátku práce mívá potíže při překonávání ostychu, ale celkové pracovní klima a atmosféra ve skupině jí pomáhají zapojit se do všech činností. Jediný chlapec ve skupině naopak tíhne k předvádění se, ale také často přináší do hry originální nápady.

Jednotlivé činnosti jsme prováděli podle plánu, ale přesné časové vymezení být dodrženo nemohlo, neboť jsem při práci vycházela ze zaujetí účastníků pro danou aktivitu – někdy k prozkoumání problému účastníkům stačil kratší čas, někdy potřebovali času více.

• Uvedení do příběhu, předvídání

Zpočátku se mi děti zdály poněkud nemile překvapené, že tentokrát vstupujeme do lekce prostřednictvím knihy. Po těchto zkušenostech bych možná příště zvolila (zejména při práci v zájmovém útvaru) jiný způsob „návnady“, např. pomocí předmětů, které by patřily některé z hlavních postav, a teprve po té představila knihu.

Když děti zjistily, že si knihu nebudeme pouze předčítat, přistoupily na předvídání charakterů a vztahu obou hlavních hrdinů podle ilustrace. Adolf Born vystihl hlavní hrdiny přesvědčivě, a tak děti většinou došly k dobré představě (tzn. v souladu s příběhem) o obou hlavních postavách a jejich vztahu. Pro další práci nebylo rozhodující, zda považovaly dívku a chlapce z obrázku za sourozence, spolužáky či kamarády, ale podstatné bylo, že hned na začátku propojily příběh se svými vlastními životními zkušenostmi a dokázaly předvídat, že tento vztah chlapce a dívky mohou provázet různé nesnáze a nedorozumění. Často děti vycházely z poněkud stereotypních představ: chlapec je chytrý uličník, dívka je pečlivá a vzorná, žaluje atd.

• Hromadná pantomima (průzkum třídy)

Aktivita proběhla velmi živě a dynamicky, malý počet účastníků dovoľoval i rychlý pohyb, který vyžadoval velké soustředění hráčů, aby do sebe nenaráželi. Dobře fungoval i silnější úder jako signál „štronzo“. Hromadná pantomima byla dobrým vstupem do hry, dokonce ani introvertní dívka neměla problém se zapojit, a to ani v situaci, kdy byla vyzvána k promluvě a byla na ni tedy soustředěna pozornost ostatních. Někteří hráči přeci jen drobně měnili výraz či polohu těla, když měli vyřknout, co v daném prostředí a situaci představují. Jednalo se pouze o lehké proměny, které svědčily spíše o zaujetí hráčů a snaze o přesvědčivé vyjádření tělem, nechala jsem to bez komentáře. Činnost dobře napomohla při sběru informací o fiktivní učebně a třídě.

• Učitel v roli, hromadný živý obraz „školní foto“

Hráči učitele v roli přijali okamžitě a vytvořili společný živý obraz. Některým hráčům se podařilo vstoupit do rolí dětí z jiné třídy (výrazem, polohou těla atd.), jiní se prostě jen seřadili jako při reálném focení. Situace pro ně zřejmě byla příliš podobná skutečnosti, a proto nenacházeli cestu ke hře v roli, k ozvláštňení situace. Využila jsem tedy své pozice učitele v roli a skupinku urovnávala (např. „nasad' si rovně ty brýle“ u hráče, který brýle nenosí atd.), takže konečná podoba skupinového obrazu „školní fotografie“ skutečně vyžadovala hru v roli. Oproti scénáři jsem ještě postupně pozvala

jednotlivé hráče, aby si přišli fotografii prohlédnout. Aktivita vhodně uvedla první předčítání.

• Předčítání

Vzhledem ke krátké délce ukázky ji hráči mohli vyslechnout celou v živém obraze. Protože předčítání začíná maminčíným komentářem fotografie, obě aktivity na sebe dobře navazovaly.

• Diskuse

Diskuse potvrdila, že děti soustředěně vnímaly krátký předčítaný text, protože pak dokázaly hovořit o vztahu obou hlavních hrdinů a svá tvrzení opíraly o Jeníkovu poznámku ohledně Sylvie. Potěšilo je, že se potvrdily jejich předchozí odhady na základě ilustrace.

Následovala krátká diskuse o jménech. Ukázalo se, že toto téma považují za zajímavé a důležité. Protože všichni chtěli rychle sdělit svůj názor či připomínku, museli jsme stanovit pravidla diskuse: omezit délku promluv jednotlivých hráčů na jedinou větu či souvětí a poslat „mikrofon“ (paličku od bubínku) po kruhu – hovořit směl pouze ten, kdo má u sebe mikrofon.

Snad každý hráč vnímal problém s oslovováním: někomu vadila určitá podoba jeho jména, další hráč nesnášel přezdívku utvořenou podle jeho příjmení, všichni se shodli, že nesnášejí, když je někdo (cizí učitel apod.) oslovuje příjmením.

Některé děti již před touto diskusí uvažovaly o původu příjmení, pro další bylo velmi objevné, že možná nějaký předek pana Kováře byl skutečně kovář apod. To, že se nějak jmenujeme, uznali všichni hráči za potřebné.

• Improvizované etudy v malých skupinách (život beze jména)

Úkol připravit etudy o tom, jaké problémy by nám mohl způsobit život bez jmen, byl pro hráče velmi náročný, a proto se příprava trochu protáhla oproti plánu. Nicméně hráči byli úkolem zaujati a větší část času stanoveného na přípravu věnovali vymýšlení vhodných situací: dvě skupiny prezentovaly situaci ze školního prostředí, kdy k tabuli běželo hned několik žáků najednou apod.; další skupina zobrazila rodinu u večeře, kdy nikdo nevěděl, o kom je řeč či komu je poznámka určena; další etuda byla na téma nedorozumění při policejní práci způsobené popisem, který odpovídal více osobám zároveň.

• Reflexe

V této reflexi jsme jen krátce shrnuli dosavadní průběh a shodli se na tom, že jména k životu potřebujeme. Hráči rovněž upozornili na to, že k nim máme určitý citový vztah a že nás mrzí, když někdo naše jméno či příjmení používá jako urážku.

• Přestávka

Žáci přestávku uvítali. Po té, co se občerstvili, se bez vyzvání opět sešli k práci.

• Předčítání

Zařazení předčítání po přestávce bylo vhodné, protože se děti dokázaly opět soustředit. Text vnímaly pozorně a porovnávaly jej s předchozí představou, kterou si vytvořily o dvojici dětí (na základě obrázku i krátkého textu).

• Výběr svého jména

Možnost vybrat si křestní jméno děti uvítaly s velkým nadšením, některé pátraly v seznamech jmen z kalendářů, některé měly více méně jasno. Výběr příjmení už pro ně tak snadný nebyl. Pro některé děti je jejich příjmení velice silně spojeno s pocitem sounáležitosti s rodinou, a tak si své příjmení ponechaly i do hry. Přesto si více než polovina hráčů zvolila i příjmení nová (Doubravová, Novotná aj.). Překvapilo mě, s jakou pečlivostí hráči vyráběli cedulky se svými novými jmény.

• Hromadná improvizace (ráno před vyučováním)

Protože prostředí třídy jsme již před tím zkoumali v jiné hromadné improvizaci, bylo hráčům již známé. Vstoupili do rolí žáků a navzájem se oslovovali novými jmény. Pracovali zaujatě, protože byli zvědaví na jména, která si vybrali ostatní hráči. Obraz rána před vyučováním vytvořili celkem přesvědčivě, vznikly pravděpodobné situace založené na reálné zkušenosti dětí. V improvizaci ale nedošlo k navázání početnějšího kontaktu mezi hráči než ve dvojicích. Dvojice, které vstupovaly do vzájemného kontaktu, se často střídaly.

• Učitel v roli paní učitelky

Pouze krátký vstup učitele v roli, který mi umožnil řídit hru zevnitř a nepřerušovat improvizaci zadáváním instrukcí.

• Simultánní (narativní) pantomima s bočním vedením (písemka)

Zpočátku jsem se obávala, jak hráči přistoupí na hru s bočním vedením, neboť všechny činnosti, které měli vykonávat v rolích žáků, probíhaly vsedě, ale aktivita proběhla bez problémů, protože žáci si mohli představit svou bezprostřední zkušenost, a

tak jednali v rolích přirozeně. Při této simultánní pantomimě se dobře vcítili do žáka, kterému se po překonání počátečních těžkostí něco povedlo.

• Reflexe, zadání skryté instrukce

Zvolila jsem čtyři žáky (třetinu z celkového počtu), kterým jsem zadala tajnou instrukci. Všichni hráči vyjadřovali příjemné pocity – někteří uváděli, že ve skutečnosti se jim ještě nic podobného nepříhodovalo, když si nevědí rady s písemnou prací hned na začátku, přestávají se soustředit.

• Hromadná improvizace (po písemné práci)

Improvizace proběhla hladce, opět s využitím přímých zkušeností dětí, hráči se skrytou instrukcí hru velmi oživil, bez nich by zřejmě improvizace upadla do stereotypu. Ve třídě probíhaly reálně vypadající hádky, bylo znát, že děti již podobné situace prožily a v improvizaci si zkoušely reakce, kterých by možná v reálné situaci nebyly schopny.

• Reflexe

V reflexi se ukázalo, že hráči, kteří si chtěli vychutnat úspěch z dobře vykonané práce, se cítili ukřivdění osočováním ostatních. Samy děti narazily na to, že svým úspěchem nijak nepoškodily ostatní, kterým se práce nepovedla. Rozpoutala se diskuse o tom, proč někomu vadí úspěch druhého, mezi důvody děti uváděly: závist, chuť vybít si vztek z vlastního neúspěchu a strach být porovnáván s někým lepším.

• Použití zástupného textu

Vyslovit zástupný text, jméno Lanev Noliva, s patřičným výrazem se ukázalo znovu jako velmi těžký úkol pro většinu žáků. Nakonec se žákům dařilo vyjádřit vyslovením tohoto jména alespoň kladnou či zápornou emoci v souvislosti se situací (vylosovanou na lístečku či představovanou) a ostatní dokázali velmi dobře tuto emoci určit. Pro mne tato zkušenost znamenala předsevzetí soustředit se v dalších lekcích také na hlasovou výchovu a práci s výrazem.

• Nepřipravené etudy ve dvojicích

V závěrečných etudách hráči představovali sami sebe (mimo roli), ale ve fiktivní situaci. Většinou si etudy užívali, i když v některých dvojicích museli zpočátku překonávat jistý ostych při používání zdrobnělé podoby jména. Bylo tomu tak možná zejména proto, že dvojice vznikly podle toho, jak hráči před tím seděli v kruhu, nikoliv tedy vlastní volbou podle obvyklých přátelských vazeb. Všichni hráči chtěli ostatním prezentovat situace, které vymysleli.

• Komunikační kruh: reflexe, sdílení

Děti spontánně hovořily o tom, že jméno by se nemělo komolit či používat jako nadávka, protože jméno si nikdo nevybírám. Také se jim líbilo, když se navzájem oslovovaly hezkými formami svých jmen. Zajímalo je, jak to vlastně v příběhu, v knize bylo dál, protože ve skupině se nenašel nikdo, kdo by knihu před tím četl. Některé děti vyjádřily touhu dozvědět se víc a přesvědčení, že si knihu přečtou.

2.3.8 Sebereflexe učitele, návrh změn

Průběh lekce a realizace jednotlivých činností vedl ke splnění stanovených cílů. Žáci rozpoznávali problém a přemýšleli o jeho příčinách (např. v situaci s posměchem kvůli úspěchu) a také formulovali své myšlenky a naslouchali promluvám druhých (v komunikačních kruzích a reflexích), ačkoliv jsme k tomu zpočátku práce museli stanovit jasná pravidla diskuse. Plnění dalšího cíle, účinné spolupráce ve skupině, vycházelo z charakteru mnohých činností (hromadné improvizace, příprava etud ve dvojicích či malých skupinách) – možná také kvůli menšímu celkovému počtu žáků zde nedocházelo k žádným problémům, žáci pracovali v klidu a s ohleduplností vůči dalším skupinám.

Přímá práce s literárním textem byla také součástí této lekce, ačkoliv v menší míře než třeba v předešlé lekci „Kryštofe, neblbni a slez dolů!“. Žáci jej ale pozorně vnímali a na jeho základě usuzovali o vztahu obou dětí, takže i cíle z oblasti literární výchovy byly splněny a byly vytvořeny předpoklady k lepšímu pochopení literárního textu – na základě vlastního prožitku. Přesto jsem cítila, že by se žáci rádi dozvěděli víc o příběhu. Pokud bych tedy tuto lekci měla realizovat znovu, doplnila bych ji o více epizod týkajících se přímo děje příběhu. I když na druhé straně právě zvědavost, jak se děj odvíjel, motivovala některé děti k tomu, že si celou knihu přečetly individuálně.

Cíle v oblasti dramatické výchovy byly také splněny: žáci dodržovali pravidla (ve hře, při diskusi), vstupovali do rolí a jednali v nich, připravovali a prezentovali etudy, při prezentacích se vzájemně sledovali.

Žáci si též uvědomili, že záleží na tom, jak vysloví svého komunikačního partnera. Aktivně se zabývali tím, jaké to je dosáhnout úspěchu a sklidit za něj neporozumění a posměch. Věřím, že prozkoumání těchto dvou témat prostřednictvím fiktivních situací a hrou v roli může ovlivnit jednání žáků v reálných situacích.

2.4 Závěr

O tom, že lekce napomohla rozvoji čtenářství, ačkoliv přímá práce s literárním textem se v ní objevila jen ve dvou aktivitách a scénář lekce nesledoval dějovou linku

příběhu, jsem se přesvědčila později, kdy mě celkem čtyři dívky (z této celkem dvanáctičlenné skupiny) překvapily sdělením, že si knihu přečetly. Dvě z nich požádaly rodiče o zakoupení knihy, další dvě si knihu zapůjčily. Na otázku, kolik knih přečtou tyto dívky za rok, jsem dostala odpověď, že žádnou, nebo jednu či dvě. Nejedná se tedy o náruživé čtenářky a lze předpokládat, že právě realizace lekce „Sísa Kyselá“ v nich vzbudila zájem o četbu této knihy. Třídní učitelka těchto dívek mi pak potvrdila, že při běžné práci v hodinách literární výchovy (bez využití metod dramatické výchovy), se ještě nestalo, aby ukázka textu tyto dívky motivovala k četbě celé knihy. Tato přímá zkušenost tedy potvrzuje můj předpoklad, že dramaticko-výchovná práce na základě literárního námětu může kromě porozumění textu také podporovat rozvoj čtenářství u dětí.

3. „Růženka, ta má nápady“ (Christine Nöstlingerová)¹²⁷⁾

3.1 Úvod, kontext

Další literárně-dramatická lekce vznikla podle ukázky v čítance pro 3. ročník základní školy a v tomto ročníku byla také realizovaná. Text, podle nějž vznikla tato lekce, tentokrát nepodléhal mému výběru, ale pokusila jsem se sestavit lekci podle textu, který zrovna třídní učitelka plánovala s dětmi číst. Lekci jsem navrhla pro konkrétní skupinu žáků 3. ročníku běžné základní školy v Chomutově. Realizována byla v rámci výuky literární výchovy, a to ve dvou blocích (ve dvou dnech). Délka každého bloku podstatně přesáhla délku jedné vyučovací hodiny. Přítomno bylo 17 žáků, z toho 7 dívek a 10 chlapců. Se skupinou jsem již dříve pracovala v rámci plnění studijních úkolů, další zkušenosti s metodami a technikami dramatické výchovy žáci nemají. Přestože převažujícím způsobem práce v této třídě je frontální výuka, ve skupině panuje příznivé pracovní klima a vztahy mezi žáky nevylučují dramaticko-výchovnou práci. Žáci dobře rozumějí přečtenému textu, jejich úroveň čtení je přiměřená. Ve skupině není žádný žák se specifickými poruchami učení či výraznými obtížemi v oblasti funkční čtenářské gramotnosti.

Třídní učitelka navrhla pro výuku text z čítanky podle Christine Nöstlingerové a její knihy „Růženka, ta má nápady“. Tento text mě zaujal, protože nabízí sérii běžných situací z jednoho „zpackaného“ rána, které jsou pro žáky dobře představitelné, ale zároveň

127) Nöstlingerová, Christine. Z knihy *Růženka, ta má nápady*. Upraveno. In: ŠEBESTA, Karel a VÁŇOVÁ Kateřina. *Čítanka 3, učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009. s.134-135

nabízejí ozvláštnění literárními prostředky a nadhled. Z reakcí ostatních postav v příběhu lze navíc vidět situaci také z jiného úhlu.

3.2 Rozbor díla se zaměřením na hledání témat a dramatické hledisko

Tematika:

Hlavními postavou je malá dívka, která chodí do školy. Má hlavu plnou nápadů: obyčejné věci dokáže vidět neobyčejně. Umí být popudlivá a unáhlená. Žije v milující rodině a dokáže dobře předvídat chování ostatních členů rodiny – zvláště v případě, kdy něco provedla.

V ukázce také vystupují ostatní členové rodiny: děda, který o Růžence všechno ví; babička; maminka a tatínek. Všichni mají Růženku moc rádi, ale také se na ni dokážou zlobit, když si to zaslouží.

Prostředí: Děj ukázky se odehrává doma: v Růženčině ložnici, v předsíni, na záchodě a v kuchyni.

Tématem je takové ráno, kdy člověk vstane levou nohou a nic se mu nedaří, má špatnou náladu a tuto náladu pak musí snášet i ostatní. Dalším tématem je také to, jak ostatní reagují na Růženčiny skutky ovlivněné špatnou náladou a jak hrdinka tyto reakce vnímá.

Děj příběhu: Na začátku příběhu se z konverzace dozvídáme, že dědeček Růženku velmi dobře zná, protože ji má jistě rád. Ale minulou středu neměl Růženku nikdo rád. Vstala totiž z postele levou nohou a hned začaly nepříjemnosti: narazila do věšáku v předsíni a pohádala se kvůli tomu s maminkou. I s tatínkem měla konflikt, protože se na něj dobývala na záchod. Také jí vyletěly dveře z ruky a strašlivě práskly. V kuchyni u snídaně pak vůbec nepanovala obvyklá přátelská atmosféra, ale celá rodina ji potrestala přezíravostí. Růženka se tedy od snídaně zvedla a odešla.

Kompozice:

Ukázka se skládá ze dvou epizod. V první z nich (volný verš) se krátce dozvídáme o Růženčiných nápadech a o jejím vztahu k dědečkovi. V druhé, delší epizodě je chronologicky vyprávěn příběh jednoho rána. Postavy jsou charakterizovány nepřímo. Autorka je vypravěčkou příběhu (er-forma).

Jazyk:

V ukázce je použita spisovná čeština, pouze v promluvách lidí je užit hovorový jazyk. V textu je užita pestrá slovní zásoba, humor i nadsázka. V úvodu ukázky je uplatněn volný verš.

Jednotlivé situace příběhu z pohledu stavby dramatu:

- Růženka má různé nápady, ale děda se v její hlavě dobře vyzná
- Růženka vstala z postele levou nohou
- Růženka naráží do věšáku, nadává a hádá se s maminkou
- Růženka se dobývá na záchod, kde je zrovna tatínek
- Tatínek označí Růženku za „nafouklý pucejř“, Růženka praská dveřmi
- Růžence se nechce ven, ví, co ji čeká (přezíravost)
- Růženka odchází od snídaň, nikdo ji nepřemlouvá, aby zůstala a najedla se

Dialogičnost:

Promluvy postav vlastně nejsou skutečné dialogy, ale spíše komentáře jednotlivých postav k tomu, co se děje.

Dramatičnost:

Dramatičnost ukázky spočívá v tom, že jednotlivé události postupně gradují zkažené ráno a také v rozporuplnosti uvažování a jednání hlavní hrdinky, která má na situace správný vnitřní náhled, ale nedokáže zastavit řetězení svého špatného chování a udělat něco správného.

Hra v roli:

Ke hře v roli se nabízí Růženka, která sice umí situaci správně zhodnotit i předvídat následky svého chování, ale nedokáže se přinutit k jeho změně. Žáci mohou vstoupit do rolí i ostatních rodinných příslušníků.

3.3 Návrh literárně-dramatické lekce

3.3.1 Cíle projektu

► v oblasti plnění RVP ZV:

• Rozvíjené klíčové kompetence:

- k řešení problémů: *žák rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o jeho příčinách*

- komunikativní: *žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky, naslouchá promluvám druhých lidí a vhodně na ně reaguje*

- sociální a personální: žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů¹²⁸⁾

• Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace, vzdělávací obor český jazyk a literatura, složka literární výchova:

- žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu

- žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností¹²⁹⁾

• Doplňující vzdělávací obor dramatický výchova:

- žák přijímá pravidla hry

- žák vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná

- žák spolupracuje ve skupině na tvorbě etudy, prezentuje ji před ostatními a sleduje prezentace ostatních

- žák prozkoumává témata z více úhlů pohledu¹³⁰⁾

► v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje:

- žák si uvědomí, jak jeho vlastní jednání a chování ovlivňuje reakce druhých

- žák nahlíží na situaci z pohledu obou účastníků konfliktu

- žák kriticky uvažuje o pověrách a jejich vlivu na náš život

3.3.2 Časový plán

5 min.	Černá kočka přes cestu (hra s pravidly)
5 min.	komunikační kruh
10 min.	samostatné tiché čtení, domýšlení za postavu
5 min.	komunikační kruh, sdílení
5 min.	předčítání, práce s textem
5 min.	role na zdi – variace techniky
2 min.	předčítání
10 min.	příprava pantomimických etud – „První středověká nepříjemnost“
10 min.	prezentace etud přestávka/přerušení
10 min.	čtení ve skupinách, příprava otázek
5 min.	komunikační kruh, odpovědi na otázky
5 min.	učitel v roli maminky a tatínka
5 min.	doplnění „role na zdi“
10 min.	předčítání, příprava etud (plná hra) – „Trest“
10 min.	prezentace etud

128) Výzkumný ústav pedagogický v Praze, RVP pro ZV, Praha: VÚP, 2005, s. 14-16.

129) tamtéž, s. 23-24

130) Výzkumný ústav pedagogický v Praze, RVP pro ZV, Praha: VÚP, 2005, s. 88

5 min.	komunikační kruh (přezíravost)
5 min.	ulička
2 min.	reflexe
5 min.	samostatné tiché čtení
10 min.	psaní dopisu pro Růženku - reflexe

3.3.3 Pomůcky

čítanky

černá šála (či jiný kostýmní znak pro černou kočku)

balicí papír s obrysem postavy/holčičky, fixy

papíry a tužky

jednoduchý kostýmní znak pro maminku (např. kuchyňská zástěra), loutka či maňásek

papír s nápisem „PŘEZÍRAVOST“

3.3.4 Plánované metody a formy práce

hra s pravidly, komunikační kruh, čtení (sdílení, předvídání), dotazování, role na zdi (variacie), učitel v roli, předčítání, improvizované etudy (pantomima i plná hra), titulkování, předčítání, ulička, psaní dopisu pro postavu

3.3.5 Scénář lekce

• Černá kočka přes cestu (hra s pravidly):

Žáci se pohybují po prostoru, učitel je černá kočka (označen např. černou šálou). Žáci se snaží, aby se jim černá kočka nedostala do cesty. Jakmile učitel/černá kočka někomu vstoupí do cesty a dotkne se ho, musí žák hlasitě říci, co nepříjemného se mu může dneska přihodit. Hra končí ve chvíli, kdy někdo vysloví názor, že se mu nic zlého nepříhodu nebo že není pověřivý atd. Pokud nikdo tento názor nevysloví, hra skončí, až žáci přestanou být pro hru zaujatí.

Hra má za úkol žáky emočně naladit a také navodit téma: proč si někdy necháme zkazit den nějakou pověrou?

• Komunikační kruh:

Učitel se dětí zeptá, jestli znají ještě nějaké pověry a zda jim věří. Vysvětlí dětem, že dnešní příběh bude také tak trochu o pověřivosti. Dříve než se děti dozví víc o tom, co se stalo, vydají se poznat hlavní hrdinku, Růženku.

• Samostatné tiché čtení, domýšlení za postavu

Žáci mají za úkol přečíst si prvních šest řádků z ukázky v čítance:

*„Růženka má hlavu plnou nápadů. Kočka vidí berušku,
Máma vidí díru v ponožce, babička vidí řetízek,
táta vidí rozbité koleno. ale nápady nevidí nikdo.“¹³¹⁾*

Ve dvojicích pak dostávají za úkol vymyslet, co vidí Růženka za nápady. Např. Když máma vidí díru v ponožce, Růženka vidí? Mohou vymyslet i jiné věci, které se dospělým mohou zdát obyčejné, ale malá dívka v nich vidí něco zvláštního, nějaký „nápad“. Své myšlenky dvojice zapisují na papír.

• Komunikační kruh, sdílení

Děti říkají či čtou, co vymyslely, jaké nápady může mít Růženka – co ji napadá při pohledu na úplně obyčejné věci.

Učitel děti pochválí za zajímavé nápady. Růženka si myslí, že její nápady jsou jen její, tajné. Ale její dědeček tvrdí, že stejně pozná, co se jí honí hlavou, protože ji pozoruje už celá léta.

• Předčítání, práce s textem

Učitel čte z čítanky, podle čeho dědeček rozpozná, co se Růžence honí hlavou a nechá děti vždy dokončit větu:

*„Když přemýšlíš a dloubeš se přitom v nose,“ říká, „trápí tě.....(násobilka)“
„Když přemýšlíš a vystrkuješ z pusy špičku jazyka, pak uvažuješ o(psaní
velkých písmen).“
„A když při přemýšlení mhouříš oči a zúží se ti rty, tak(máš na někoho
vztek).“¹³²⁾*

Učitel sdělí dětem, že děda tedy Růženku opravdu velmi dobře zná a zeptá se jich, jestli to vypovídá něco o jejich vztahu, jestli se můžeme něco domnívat (např. že spolu bydlí či se často stýkají).

131) Nöstlingerová, Christine. Z knihy *Růženka, ta má nápady*. Upraveno. In: ŠEBESTA, Karel a VÁŇOVÁ Kateřina. *Čítanka 3, učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009. s.134

132) Nöstlingerová, Christine. Z knihy *Růženka, ta má nápady*. Upraveno. In: ŠEBESTA, Karel a VÁŇOVÁ Kateřina. *Čítanka 3, učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009, s.134

• Role na zdi – variace techniky

Učitel vysvětlí dětem, že zatímco dědeček Růženku velmi dobře zná, my jsme se v krátkých ukázkách textu o Růžence dozvěděli jen něco málo. Doprostřed skupiny položí balicí papír s obrysem postavy (holčičky) a požádá žáky, aby dopsali všechno, co o Růžence víme či co se můžeme domnívat.

Cílem aktivity je sběr informací před první hrou v roli. Důležité je, aby si děti všimly postav, které se dosud v textu objevily (Růženka, máma, táta, babička, dědeček). Když hráči sami tuto informaci neuvedou, učitel se může zeptat, zda víme, s kým Růženka bydlí apod. Hráči také mohou vymyslet, kde tato rodina bydlí, protože prostředí v textu je reálné.

• Předčítání

Učitel se zeptá dětí, jestli se o Růžence chtějí dozvědět ještě něco víc a naváže dalším předčítáním:

„Minulou středu neměl Růženku nikdo rád. Dokonce ani děda. Minulou středu to bylo tak: Růženka vstala z postele levou nohou. Když člověk vstane levou nohou, koukají z toho jen nepříjemnosti a trápení. To ví každý pověřivý člověk. Růženka to ví taky.

První středeční nepříjemnost nastala pouhých třicet vteřin poté.“¹³³⁾

• Příprava pantomimických etud v malých skupinách – „První středeční nepříjemnost“

Co tedy bylo tou první středeční nepříjemností? Hráči se rozdělí do malých skupinek (nejlépe tři až čtyři hráči) a mají za úkol připravit etudy, ve kterých se dozvíme, co se ve středu ráno stalo.

• Prezentace etud, titulkování

Skupinky si navzájem předvedou, co se mohlo přihodit toho středečního rána, kdy Růženka vstala levou nohou. Po skončení prezentace ostatní odhadují, co se v dané etudě přihodilo – mají za úkol vhodně ji pojmenovat.

Vedoucí lekce děti pochválí a shrne, že všechno to, co jsme právě viděli, se toho rána určitě stalo. A staly se ještě další nepříjemné věci, o kterých si děti po přestávce přečtou.

• Přestávka

133) Nöstlingerová, Christine. Z knihy *Růženka, ta má nápady*. Upraveno. In: ŠEBESTA, Karel a VÁŇOVÁ Kateřina. *Čítanka 3, učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009. s.134

• Čtení ve skupinách, příprava otázek

Žáci se rozdělí do jiných malých skupinek, opět o třech či čtyřech hráčích, najdou si tichý kout, kde budou mít klid na čtení a rozhodnou se, zda zvolí samostatné tiché čtení (následované společným vymýšlením otázek) či si budou text předčítat navzájem.

Po přečtení textu mají za úkol vymyslet tři otázky, na které budou hráči z ostatních skupin odpovídat – cílem je zjistit, zda text četli opravdu pozorně. Hráči nesmí zapomínat, že ostatní skupiny zase připraví otázky pro ně. Text, který si hráči mají přečíst, je na str. 134-135 čítanky, začíná slovy „Růženka musela na záchod“ a končí slovy „Pán, co tam bydlí, to nemá rád.“ - viz příloha, str. 9 (text 4).

• Komunikační kruh, odpovědi na otázky

Až skupiny skončí práci, shromáždí se všichni hráči opět v kruhu. Požádáme, aby vždy každá skupina položila jednu otázku, kterou hráči vymysleli – ostatní se pokusí odpovědět. Činnost nemá charakter soutěže, nepočítáme správné odpovědi. Pokud ostatní skupiny připravily stejnou otázku, na papírcích si ji škrtnou a už se na ni ptát nebudou.

• Učitel v roli maminky a tatínka

Učitel děti pochválí, jak pozorně si text přečetly. Nyní svých znalostí budou moci využít, protože vedoucí lekce odejde ze třídy a do třídy vejdou Růženčini rodiče, maminka a tatínek a možná si s dětmi budou chtít popovídat o tom, co se právě dočetly.

Učitel odchází za dveře, vstoupí do role obou rodičů (kostýmní znak, např. kuchyňská zástěra a loutka/maňásek/panenka), vchází do třídy a oslovuje děti: „Dobrý den, děti. My jsme rodiče Růženky. Vy jste se prý dozvěděli o všem, co se u nás stalo minulou středu ráno... Třeba té naší Růžence budete rozumět líp než my, a tak nám můžete poradit. Nikdy se takhle nechovala. Když vrazila do toho věšáku, byla pořádně naštvaná – vůbec nechápu proč? Já jsem přece vůbec nic špatně neudělala... co myslíte děti? A tady tatínek také vůbec nechápe, co ji tak naštvalo, že tak práskla dveřmi od záchodu?“

Tato aktivita má za cíl umožnit dětem porovnat různé úhly pohledu na situaci (rodiče nechápou, že se na špatném středečním ránu nepodílela jen Růženka, ale také oni sami svými komentáři a tím, že nedokázali zamezit řetězení dalších negativních událostí), učitel v roli svými reakcemi podporuje toto zjištění.

• Doplnění „role na zdi“

Hráči dostanou příležitost doplnit k siluetě postavy další informace, které se o Růžence (a její rodině) dozvěděli z dalšího čtení. Před dalšími etudami je cílem této aktivity připomenout žákům, že jde o milující rodinu.

• Předčítání, příprava etud (plná hra) – „Trest“

Učitel upozorní děti, že jim znovu přečte krátký úryvek z textu jako východisko pro další etudy, v nichž tentokrát hráči mohou i mluvit. Zeptá se hráčů, jestli vědí, kde Růženka byla, když si předčítali text ve skupinách (odpověď: na záchodě).

„Růžence se vůbec nechce ven. Už to zná! Moc dobře ví, jak bude to strašné ráno pokračovat. Celá rodina ji teď potrestá...“⁽¹³⁴⁾

Hráči si v malých skupinkách připraví etudy o tom, co se stalo, když Růženka vyšla ze záchodu – jak ji rodina potrestala? Hráči by neměli zapomínat na to, co jsme napsali k siluetě postavy. Už o této rodině přece něco víme. Mluvili jsme s Růženčinými rodiči a víme, že jim na dceři velmi záleží a že nechtějí udělat nějaké chyby.

• Prezentace etud

Skupiny si navzájem předvedou, jaký trest pro Růženku následoval.

• Komunikační kruh

Reflexe etud - odpovídaly tresty, které jednotlivé skupiny pro Růženku vymyslely, tomu co už o této rodině víme?

Učitel položí doprostřed kruhu papír s nápisem „PŘEZÍRAVOST“. Zeptá se dětí, jak tomu slovu rozumí. Může být přezíravost trestem? Přiblížila se nějaká etuda svým významem významu tohoto slova?

• Ulička

Učitel vyzve děti, že si mohou vyzkoušet, jestli je „přezíravost“ trestem, nebo není. Žáci utvoří uličku. Jednotlivci postupně procházejí touto uličkou, obracejí se na své spolužáky pohledem, mohou je i pozdravit či k nim vztáhnout ruku, ale žáci v uličce je přezírají, vůbec nereagují, koukají úplně jinam, odvracejí se.

• Reflexe

Žáci krátce vyjadřují své pocity z „uličky“. Jak je člověku, když je přezírán? Může být tedy pro Růženku trestem také „přezíravost“?

- Samostatné tiché čtení

Každý žák sám si dočte ukázkou, která je na straně 135 čítanky, začíná slovy „Celá rodina ji potrestá přezíravostí.“ až do konce - viz příloha, str. 10 (text 5).

Co udělala Růženka, když zjistila, že ji rodina u snídani přezírá? Vstala od stolu? A co udělala dál? Možná odešla do svého pokoje bez snídani. Jak jí bylo, když byla sama ve svém pokoji, a hladová?

- Psaní dopisu pro Růženku - reflexe

Růženka se tedy necítí dobře, sedí sama ve svém pokoji. Učitel vyzve žáky, aby Růžence napsali dopis, nebo třeba jen krátký vzkaz, který jí v této situaci vloží pod dveře – mohou jí vyjádřit podporu, pokusit se ji utěšit, ale možná jí také budou chtít něco poradit.

3.3.6 Průběh lekce, reflexe činností

- Černá kočka přes cestu:

Hra proběhla dynamicky, neboť jsem se mezi hráči pohybovala dosti rychle a nikdo nechtěl, aby mu „černá kočka přešla přes cestu“. Hráči, kterých jsem se jako černá kočka dotkla, jmenovali různé nepříjemnosti, které by se jim mohly přihodit: upadnutí, špatná známka ve škole, hádka s kamarádem, skvrna na tričku od oběda apod. Hra skončila, když jeden z chlapců si nemohl vzpomenout na nic nepříjemného a po chvíli konstatoval, že vlastně na smůlu, kterou by měla nosit černá kočka, nevěří.

- Komunikační kruh:

V komunikačním kruhu hráči uvedli další pověry, např. nešťastnou třináctku, pátek třináctého, šlápnutí na víko od kanálu či pavouky, kteří přinášejí štěstí. Zejména chlapci tvrdili, že na pověry nevěří a např. pátek třináctého je den jako každý jiný. Dívky se k tomuto názoru přikláněly také, ale méně jistě. Jedna dívka nám pak sdělila, že na pověry nevěří, ale pokud by např. zmíněnou cestu, přes kterou přechází černá kočka, mohla obejít, pro jistotu tak učiní. Všichni hráči vyjádřili názor, že kazit si den negativními očekáváními kvůli tomu, že je např. pátek třináctého, nemá smysl.

- Samostatné tiché čtení, domýšlení za postavu

Z této aktivity vzešla např. tato zakončení:

Kočka vidí berušku – Růženka vidí cestu do nebička/sedm teček/Ferdu Mravence/sluníčko.

Máma vidí díru v ponožce – Růženka vidí hada s otevřenou pusou/otvor na větrání.

Babička vidí řetízek – Růženka vidí pirátský poklad/pouta/maminčin přívěšek na řetízku.

Táta vidí rozbité koleno – Růženka vidí záchranáře s nosítky/mapu/dobrodružství.

Děda vidí drobky na stole – Růženka vidí jídlo pro mravence.

Máma vidí neuklizený pokoj – Růženka vidí džungli.

Pes vidí kost – Růženka vidí kostlivce.

Aktivita dobře představila vnitřní uvažování dívky, její představy a fantazii. Žáci přicházeli s originálními nápady.

• Komunikační kruh, sdílení

Jeden chlapec dodal, že i jeho maminka skoro vždycky pozná, když zalže nebo je smutný. Ostatní děti se přidaly, že i na nich rodiče a blízcí poznají, jakou mají náladu apod.

• Předčítání, práce s textem

Děti pozorně poslouchaly předčítání a takto dokončily věty:

Když přemýšlíš a dloubeš se přitom v nose, trápí tě svědomí/špatné známky/rýma.

Když přemýšlíš a vystrkuješ z pusy špičku jazyka, pak uvažuješ o tom, co bys mohla dělat/lumpárnách/jak někoho překvapit/vážných věcech.

A když při přemýšlení mhouříš oči a zúží se ti rty, tak jsi našťvaná/nemáš žádný nápad/se zlobíš.

Žáci diskutovali o tom, že pokud někdo umí odhadnout, jak se druhý cítí či na co myslí, musí ho velmi dobře znát, mít rád a musí spolu trávit hodně času. Růženka asi také tráví s dědečkem hodně času. Dodala jsem, že Růženka s dědou a babičkou dokonce bydlí.

• Role na zdi – variace techniky

Informace o Růžence přibývaly na papíře jen pomalu, někdy jsem se žáků ještě dotazovala (např. myslíte, že Růženka chodí do školy?). Někdy byl také problém pojmenovat vlastnost a hráči se nedokázali shodnout, jak zapsat na papír, že Růženka má nápady. Proto jsem dětem poradila, že mohou psát informace tak, jak je napadnou.

U postavy se postupně objevily tyto poznámky: holka/chodí do školy/má nápady/vidí věci jinak/má maminku, tatínka, dědečka, babičku/dědeček ji má moc rád/dloube se v nose (někdy)/umí se našťvat.

• Předčítání

Děti se rozhodly, že chtějí o Růžence vědět víc, než jsme zapsali na papír, a tak jsem pokračovala v krátkém předčítání.

• Příprava pantomimických etud v malých skupinách – „První středeční nepříjemnost“

Skupiny pracovaly každá ve svém prostoru, aby se nerušily. Děti se ve skupinách domlouvaly na rozdělení rolí i tématu. V některých skupinách do skutečné akce vstoupili jen někteří hráči.

• Prezentace etud, titulkování

Prezentace etud proběhla bez problémů, hráči se neostýchali ani nepředváděli, ostatní vždy pozorně sledovali. V etudách hráči předvedli tyto situace: rozlité teplý čaj u snídani, hádka s rodiči, zakopnutí o psa a pád, pád na schodišti a výsměch od sousedů.

Ve dvou případech se divákům podařilo správně pojmenovat situaci, dvě další etudy nebyly dostatečně přesné, ale po několika pokusech diváci též situaci uhodli.

• Čtení ve skupinách, příprava otázek

Pouze jedna skupina se rozhodla pro samostatné tiché čtení, zatímco hráči v ostatních skupinách se střídali v hlasitém čtení. Aktivita proběhla v klidu, žáci se zdáli být soustředění na text, zajímalo je, zda se ve svých etudách přiblížili tomu, jak to skutečně bylo v příběhu. Hlučněji probíhalo vymýšlení otázek, protože ty směly být jen tři a žáci se snažili vymyslet takové otázky, kterými by ostatní nachytali.

• Komunikační kruh, odpovědi na otázky

Skupiny většinou položily pouze jednu či dvě otázky, neboť jejich další připravené otázky se shodovaly s otázkami, které již položila jiná skupina. Žáci text četli velmi pozorně, protože se nenašla jediná otázka, na niž by nedokázali odpovědět.

Otázky, které jednotlivé skupiny formulovaly: Jak řekl tatínek Růžence? Kdo bydlí v bytě pod nimi? Do čeho Růženka narazila? Měla Růženka bouli? Kde obvykle stojí věšák? Kde stál věšák teď? Co leželo na zemi, když Růženka porazila věšák? Co se zatřásl v předsíni, když Růženka práskla dveřmi od záchodu?

• Učitel v roli maminky a tatínka

Žáci akceptovali učitele v dvojroli a snažili se rodičům vysvětlit, že každý může mít někdy takové „špatné“ ráno. Růženka se podle nich měla chovat jinak, ale rodiče ji mohli také lépe pochopit: Růženka opravdu potřebovala hodně na záchod, tak co měla dělat? V roli maminky jsem děti podnítila k další diskusi poznámkou: „Ale my s tatínkem jsme přece nic špatného neudělali?! Nemůžeme za to, že Růženka vstávala levou nohou z postele.“ Jeden žák mě jako maminku upozornil, že jsem nemusela říkat, že srážka s věšákem je „maličkost“, protože Růžence to tak vůbec nepřipadalo. Další žáci se připojili, že tatínek také nemusel Růženku označit za „nafouklý puchejř“. Zdálo se, že se snaží na situaci nahlédnout z pohledu Růženy. Konfrontovali tak dva pohledy na stejnou situaci (pohled Růženy a pohled jejích rodičů), což přispělo k pochopení textu.

- Doplnění „role na zdi“

Hráči doplnili pouze informaci, že Růženka je pověřčivá. Aktivita přesto splnila smysl, protože před následujícími etudami připomněla informace o Růžence a její rodině.

- Předčítání, příprava etud (plná hra)

Skupiny opět pracovaly ohleduplně vůči druhým, hráči se domlouvali na rozdělení rolí a ztvárnění situace.

- Prezentace etud

Žáci pozorně sledovali, s jakými nápady přišly ostatní skupiny. V etudách se objevily tyto návrhy: zákaz sledování televize, domácí vězení, domácí práce (vysávání a mytí nádobí) a v jedné etudě rodiče Růžence sdělili, že bít ji nechtějí, protože už je velká, ale přestali s ní mluvit.

- Komunikační kruh

Jedna z etud (rodiče s Růženkou nemluví) se přiblížila skutečnému ději knihy. Ukázalo se, že většina třetřáků slovu „přezíravost“ nerozumí. Jeden žák význam tohoto slova vystihl: „Když někdo dělá, že vás vůbec nevidí.“

- Ulička

Pro některé žáky bylo velmi těžké ignorovat tiché žádosti ostatních o pozornost a kontakt. Přestože se neubránili např. drobnému úsměvu, snažili se držet své role „přezírajícího“, nikdo aktivitu nenarušoval záměrně. Domnívám se, že tato činnost dovolila žákům prožít, jaké to je být přezírán – a to vyjadřovali i v následné reflexi. Prožití této situace žákům pomohlo lépe pochopit text (jak se Růženka cítila).

- Reflexe

Hráči se shodli, že „být přezírán“ je velmi nepříjemné. Hovořili také o tom, že i ve třídě někdy s někým „nemluví“ za trest. Každý hráč si sám dočetl ukázkou, nikdo se této aktivitě nevyhýbal, zdálo se, že jsou všichni zvědaví, jak v příběhu rodina potrestala Růženku. To, že si příběh skutečně dočetli všichni hráči, považuji za důkaz toho, že metody a techniky dramatické výchovy použité v hodinách literární výchovy motivují děti k četbě.

Hráči správně odhadovali, že Růženka odešla do svého pokoje, že jí bylo smutno, necítila se dobře, protože věděla, že si trest zaslouží, měla hlad.

• Psaní dopisu pro Růženku – závěrečná reflexe

Žáci se pustili do psaní dopisu pro Růženku s chutí, nikdo se psaní nevyhýbal. Někteří žáci napsali i dost dlouhý vzkaz. Na závěr jsme vzkazy vsunuli pod dveře, aby si je tam Růženka mohla přečíst. Ukázky z prací dětí – viz příloha, str. 11-12 (ukázky prací žáků).

3.3.7 Sebereflexe, návrh změn

Lekce jako celek dobře fungovala. Žáci po celou dobu pracovali se zaujetím, ačkoliv bloky přesáhly délku jedné vyučovací hodiny. Žáci projevovali zájem o text, tvořivě s ním pracovali, diskutovali o něm, a to z více úhlů pohledu.

Změnou, kterou bych v lekci učinila, jsou první pantomimické etudy na téma „První středeční nepříjemnost“. Vzhledem k menším zkušenostem dětí se hrou v roli jsem předpokládala, že fragmentární technika (pantomima) jim usnadní vstup do role a jednání v ní, ale při realizaci se mi zdálo, že v některých etudách dětem chybí prostředky k vyjádření. Další variantou by byla např. sekvence živých obrazů.

Při procházení uličkou bych žáky nechala vstoupit do role Růženky, myslím, že by pak ostatní neměli takové zábrany spolužáka=Růženku skutečně přezírat a vydržet nenavazovat s ním kontakt. Žák, který projde uličkou, by se také lépe dokázal zbavit nepříjemných pocitů, a to odstupem od role.

3.4 Závěr

I tato poslední lekce, kterou uvádím ve své diplomové práci, splnila cíle, které byly stanoveny při jejím plánování. Klíčové kompetence byly rozvíjeny již samou podstatou navržených činností – kooperativní způsob výuky, uplatnění tvořivé hry aj.

V této lekci žáci tvořivě pracovali s textem, který byl postupně předčítán (ať již učitelem, žáky samotnými ve skupině, nebo samostatně) celý. Navržené metody pomohly po celou dobu práce udržet zájem žáků o text. Žáky velmi zajímalo, zda řešení situací, která navrhovali v etudách, odpovídají textu. Žáci měli možnost předvídat, ale také rekapitulovat, co již o postavě vědí. Žáci uplatňovali i další čtenářské strategie – např. dotazování. Během práce jsme nahlédli také „za text“ – v textu autorka nikde výslovně nepopisuje pocity ostatních členů rodiny, avšak žáci se nad nimi také zamýšleli (aktivita učitel v roli).

Podstatou některých činností byla hra v roli, a tak byly splněny také cíle v oblasti dramatické výchovy.

Reflexe tentokrát proběhla psaním dopisu pro hlavní postavu příběhu. Na základě těchto dopisů mohu říci, že žáci splnili i tyto cíle: uvědomili si, že chování hlavní hrdinky bylo příčinou negativních reakcí ze strany členů rodiny, nahlédli na situaci z různých úhlů pohledu a na začátku práce jsme též diskutovali o pověrách a pověřivosti. Cíle v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje směřovaly také k porozumění literárnímu textu (na základě prožitku – např. jaké je to být přezírán; či v souvislosti s objevováním různých úhlů pohledu na stejnou věc – např. aktivita učitel v roli rodičů).

Závěr:

V diplomové práci jsem pojmenovala důvody, proč je třeba rozvíjet čtenářské schopnosti u žáků mladšího školního věku a také jejich pozitivní vztah k literatuře. V teoretické části jsem dále shrnula cíle a principy literární i dramatické výchovy s ohledem na obecné principy moderního vyučování. Uvedla jsem metody a techniky dramatické výchovy jako jeden ze způsobů práce s textem v literární výchově a také jako jeden z prostředků podpory čtenářství u dětí – a to cestou lepšího porozumění literárnímu textu na základě vzbuzení skutečného zájmu a prožitku.

Dále jsem se snažila vymezit, co mají dramatická a literární výchova společného, kde je možné hledat jejich styčné body a co si oba tyto samostatné obory mohou vzájemně nabídnout. V teoretické části se také věnuji práci s literárním textem při stavbě literárně-dramatické lekce, včetně strukturované dramatické práce.

V praktické části jsem navrhla tři odlišné literárně-dramatické projekty, v nichž jsem se pokusila ukázat možné způsoby práce s literárním textem při stavbě lekce (od analýzy textu až po realizaci projektu při výuce). Dva z navržených projektů jsem realizovala a ověřila jejich účinnost v praxi. Cíle projektů byly stanoveny s ohledem na Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání a byly v obou realizovaných lekcích splněny. Věřím, že se mi na základě reflexí realizace lekcí podařilo prokázat, že metody a techniky dramatické výchovy přispívají k pochopení literárního textu. Ukázalo se také, že metody a techniky dramatické výchovy jsou pro děti zajímavé a dokážou je motivovat k četbě.

Doufám, že tato diplomová práce by mohla pomoci přesvědčit alespoň některé učitele, že metody a techniky dramatické výchovy jsou jednou z cest k lepšímu porozumění literárního textu a že by neměly být opomíjeny jako účinný a smysluplný (a pro žáky zajímavý) způsob výuky (nejen) literární výchovy.

Použitá literatura a prameny:

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS ARTAMA, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

CENEK, Svatopuk. *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN, 1979. ISBN 14-632-79.
CLARK, Jim a kol. *Lekce pro život*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2008. ISBN 978-80-210-4580-4

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

HAMAN, Aleš. *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel, 1991. ISBN 80-202-0281-1

HAUSENBLAUS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Praha: UK, 1997. ISBN 80-86039-39-0

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*. Praha: Albatros, 1987. ISBN 13-851-87.

HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace*. Jinočany: H & H, 2007. ISBN 80-7319-067-2.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. SBN 80-7184-756-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova?* Praha: DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: STD, 2007. ISBN 978-80-901660-9-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. Praha: DAMU, 2004. ISBN 80-7331-013-9.

MARUŠÁK, Radek a kol. *Dramatická výchova kurikulu současné školy*. Praha. Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci*. Praha: AMU, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.

MORGANOVÁ, Norah a SAXTONOVÁ, Julia. *Vyučování dramatu*. Praha: STD, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

- PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku*. Praha: STD, 2001. ISBN 80-901660-5-9.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-978-X.
- PROVAZNÍK, Jaroslav, ed. *Dítě mezi výchovou a uměním*. Praha: STD, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- ŠKODA, Jiří a DOULÍK Pavel. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti*. Brno: Host, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.
- ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh*. Praha: AMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.
- ULRYCHOVÁ, Irina a kol. *Hrajeme si s pohádkami*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VODIČKA, Felix. *Svět literatury*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25907-3
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.
- WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-16-1.
- WILDOVÁ, Radka, ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: UK, 2002. ISBN 80-7290-103-6.
- WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: UK, 2005. ISBN 80-7290-228-8.
- WILDOVÁ, Radka a KŘIVÁNEK, Zdeněk a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2.
- DRIJVEROVÁ, Martina. *Sísa Kyselá*. Ilustroval BORN, Adolf. Praha: Albatros, 2010. ISBN 978-80-00-02626-8.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Kryštofe, neblbni a slez dolů!* Ilustrovala KREJČOVÁ, Zdeňka. Praha: Albatros, 2004. ISBN 80-00-01326-6.

ŠEBESTA, Karel a VÁŇOVÁ, Kateřina. *Čítanka 3, učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-863-9.

BASL, Josef. *Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti a výsledky žáků v ČR*. In Čtenář, měsíčník pro knihovny [online]. [cit. 30-05-2012]. Dostupné z <<http://ctenar.svkk1.cz/clanky/2008-roc-60/12-2008/tema-mezinarodni-vyzkumy-ctenarske-gramotnosti-a-vysledky-zaku-v-cr-47-289.htm>>.

ČŠI. *PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)* [online]. [cit. 30-05-2012]. Dostupné z <[http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-\(Progress-in-International-Reading-Literacy\)](http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-(Progress-in-International-Reading-Literacy))>.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a kol. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. ČŠI: Praha, 2010, © 2010 [online]. [cit. 30-05-2012]. Dostupné z <www.csicr.cz>.

MŠMT. *Mezinárodní výzkum PISA 2009, stručné shrnutí*. [online]. [cit. 30-05-2012]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/tiskova-konference-ke-zverejneni-vysledku-mezinarodniho-1?highlightWords=pisa>>.

FIRSTOVÁ, Zdeňka. *Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů*, © 2012 [online]. [cit. 10-06-2012]. Dostupné z <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxub3ZhaXNvNjkwfGd4OjNjMTdlNWE2YTBlOTYzMWU>>.

